Universitatea *Spiru Haret*
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (D.P.P.D)

**Pedagogie 2 / TEORIA ŞI METODOLOGIA INSTRUIRII;
TEORIA ŞI METODOLOGIA EVALUĂRII**

Denumirea cursului: Teoria şi Metodologia Instruirii; Teoria şi Metodologia Evaluării
An de studii: anul II, semestrul 3
Tip curs*:* curs obligatoriu în cadrul trunchiului comun al curriculumului pentru formarea inițială a cadrelor didactice
Durata cursului / Număr de credite: un semestru / 4 credite
Perioada de accesare a cursului:

Obiectivul principal al cursului: analiza comparativă a elementelor structurale procesului de învățământ (metode de predare-învățare, metode de evaluare, mijloace de învățământ, forme de organizare, activități didactice fundamentale)

2. CONȚINUTUL TEMATIC AL CURSULUI

2.1. Teoria şi Metodologia Instruirii (T&MI)

Obiective:

- Analiza procesului de învățământ
- Caracterizarea cu principalele stiluri de interacțiune didactica
- Clasificarea şi caracterizarea principalelor metode şi mijloace de învățământ
- Identificarea şi analiza principalelor moduri şi forme de organizare a procesului de învățământ
- Identificarea în practica şcolară a legităților procesului de învățământ

Unități de învățare:

I. Instruirea ca expresie a relației predare-învățare-evaluare
1. Procesul de învățământ – obiect de studiu al teoriei şi metodologiei instruirii
2. Obiectivele procesului de învățământ

II. Stiluri de interacțiune didactică
1. Relația profesor-elev
2. Stiluri de învățare
3. Stiluri de predare
4. Eficientizarea interacțiunii elev-profesor

III. Metodologia instruirii
1. Delimitări conceptuale.
2. Metode şi tehnici de formare/instruire – funcții, condiții de eficacitate, tipologii, descriere
3. Resurse tehnice – categorii, caracteristici, condiții de eficacitate

IV. Proiectarea didactică
1. Proiectarea pedagogică a activităților la nivelul procesului de învățământ
2. Etapele lecției

V. Normativitatea didactică

2.2. Teoria şi Metodologia Evaluării (T&ME)

Obiective:

- Argumentarea integrării evaluării în procesul de învăţământ.
- Operarea cu principalele noţiuni specifice teoriei evaluării: evaluare iniţială, evaluare formativă, evaluare normativă, evaluare criterială, itemi de evaluare etc.
- Descrierea metodelor de evaluare tradiţionale şi alternative

Unităţi de învăţare:

I. **Evaluarea rezultatelor şcolare – acţiune componentă a procesului de învăţământ**
1. Delimitări conceptuale
2. Funcţiile evaluării şcolare
3. Impactul evaluării asupra proceselor de predare-învăţare

II. **Caracteristicile demersurilor evaluative**
1. Argumente pentru promovarea diferitelor strategii de evaluare a rezultatelor şcolare
2. Evaluarea iniţială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă
3. Evaluarea normativă şi evaluarea criterială

III. **Metodologia evaluării rezultatelor şcolare**
1. Metode de evaluare (verificări orale, observarea sistematică a activităţii elevilor, teste, chestionare, lucrări scrise, lucrări practice, referatul, proiectul, portofoliul s.a.). Repere în elaborarea testelor – tipuri de itemi; etape şi norme de elaborare

IV. **Efectele aprecierii (notării) rezultatelor şcolare**
1. Sisteme şi criterii de apreciere a rezultatelor şcolare
2. Distorsiuni în aprecierea rezultatelor şcolare. Modalităţi de reducere a subiectivismului în aprecierea rezultatelor şcolare
3. Valorificarea evaluărilor privind rezultatele şcolare pentru ameliorarea procesului didactic

3. BIBLIOGRAFIE OBLIGATORIE:

Florea Nadia, Ţăranu Mihaela (coord.), *Pedagogie. Curs de formare iniţială pentru cariera didactică*, Editura Fundaţiei România de Mâine, Bucureşti, 2007

4. BIBLIOGRAFIE FACULTATIVĂ

Lucrările de mai jos se pot consulta la bibliotecile Universităţii *Spiru Haret* din sediul Didactica, sediul de la Sala Polivalenta, precum şi la Biblioteca Centrală Universitară, la Biblioteca Naţională Pedagogică „I.C.Petrescu” (str. I.Zalomit, nr.3, zona Parcul Cişmigiu)

1. Ausubel D.P. şi Robinson, F.G. (1981). *Învăţarea în şcoală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică
2. Bruner, J.S. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică
3. Cerghit, I.(1997, ed.a 3-a), *Metode de învăţământ*, ediţia a III-a, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, RA.
4. Cerghit, I., Neacşu, I., Negreţ-Dobridor, I., Pânişoară, I.-O. (2001), *Prelegeri pedagogice*. Iaşi: Polirom
5. Cristea, S.(2000), *Dicţionar de pedagogie*, Ed. Litera Internaţinal, Bucureşti-Chişinău
6. Cucoş, C. (2002), *Pedagogie* (Ediţia a II-a revăzută şi adăugită). Iaşi: Ed.Polirom
7. Iucu, Romiţă. (2001). *Instruirea şcolară*. Iaşi: Editura Polirom
8. Joiţa, E. (1998), *Eficienţa instruirii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A.
9. Lisievici, P. (2002), *Evaluarea în învăţământ. Teorie, practică, instrumente*. Bucureşti: Editura Aramis
10. Neacşu, Ioan. (1999) (ed. a II-a) . *Instruire şi învăţare* . Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică
11. Radu, I.T.(2000), *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, RA., 2000

12. Stoica, A.(2003), *Evaluarea progresului şcolar*, Bucureşti, Ed.Humanitas Educațional

5. Prezentarea temelor programei

TEORIA ŞI METODOLOGIA INSTRUIRII (T&MI)

Unitatea de învățare I
INSTRUIREA CA EXPRESIE A RELAȚIEI PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

Obiective:

La sfârşitul capitolului, veți fi capabili:

- să identificați problematica specifică teoriei şi metodologiei instruirii (didacticii generale), în calitatea acesteia de ştiință pedagogică fundamentală;
- să definiți procesul de învățământ în calitatea acestuia de obiect de studiu specific teoriei şi metodologiei instruirii (sau didacticii generale);
- să analizați procesul de învățământ în contextul problematicii teoriei şi metodologiei instruirii (didacticii generale).
- să analizați obiectivele procesului de învățământ la nivelul unui concept pedagogic fundamental;
- să identificați criteriile cele mai semnificative pentru realizarea unor taxonomii ale obiectivelor procesului de învățământ, valorificabile din perspectiva proiectării curriculare a oricărei activități didactice sau educative (organizată în cadrul specific procesului de învățământ);
- să definiți conceptul de operaționalizare a obiectivelor procesului de învățământ;
- să identificați premisele necesare pentru realizarea unei acțiuni eficiente de operaționalizare a obiectivelor la nivelul oricărei activități de educație / instruire organizată la nivelul procesului de învățământ;
- să evidențiați structura unui obiectiv operațional, aplicabilă în contextul proiectării curriculare a oricărei forme de activitate de educație/instruire organizată la nivelul procesului de învățământ.
- să prezentați ordonarea în modele de instruire a teoriilor învățării
- să explicați teoria condiționării operante a lui B.F. Skinner, teoria structural, genetic – cognitivă a lui J. Bruner şi teoria holodinamică asupra învățării a lui R. Titone.

🗝**Concepte cheie**: *proces de învățământ, instruire, didactică, predare, învățare, evaluare, perspectiva didacticii postmoderne, obiectiv al procesului de învățământ, taxonomie, performanță, competență, operaționalizare, obiective cognitive, obiective afective, obiective psihomotorii, teoria condiționării operante:"întărire a comportamentului", teoria structural, genetic – cognitivă, teoria holodinamică asupra învățării,*

1.Introducere în teoria şi metodologia instruirii (T.&M.I.).
Procesul de învățământ – obiect de studiu al teoriei şi metodologiei instrurii

Teoria şi metodologia instruirii are calitatea unei ştiințe pedagogice fundamentale care este inclusă – de regulă sub numele de *didactica generală* – în structura *pedagogiei generale* (alături de *fundamentele pedagogiei* şi de *teoria educației*).

Procesul de învățământ – obiect de studiu specific didacticii generale (teoriei generale a instruirii) – reprezintă principalul subsistem al sistemului de învățământ. Procesul de învățământ asigură realizarea funcțiilor generale ale educației în cadrul unor activități specifice de *instruire* şi *învățare* realizate la nivelul corelației *profesor-elev*, într-un context intern (vezi ambianța educațional a şcolii, climatul psihosocial al clasei de elevi) şi extern (vezi sistemul de învățământ şi de educație) deschis.

Structura de bază a procesului de învățământ (obiective – conținuturi – metode – evaluare), care susține orice proiect de activitate de instruire/învățare, în raport de funcția centrală prezentată anterior, este realizabilă la nivelul *corelației* dintre *profesor* şi *elev*, o variantă particulară a corelației dintre *educator* şi *educat* (vezi modulul I al cursului, *Introducere în pedagogie / Fundamentele pedagogiei*).

Contextul care facilitează sau, în alte situaţii, din contră, îngreuiază organizarea optimă a procesului de învăţământ, include un ansamblu de variabile (vezi spaţiul, timpul, stilul – pedagogic) care intervin în plan *intern* (mediul clasei şi al grupei de elevi/studenţi) şi *extern* (mediul şcolar, extraşcolar, comunitar, social). De remarcat caracterul deschis al contextului în care are loc procesul de învăţământ în societăţile moderne şi postmoderne, care permite perfecţionarea permanentă a activităţilor specifice organizate la acest nivel.

Componentele principale ale procesului de învăţământ – definitorii pentru explicarea esenţei procesului de învăţământ – sunt confirmate şi de didactica modernă, fiind plasate pe acelaşi circuit al interdependenţelor dintre societate – sistem – proces de învăţământ.:

1. "*Obiectivele* care condensează cerinţele de instruire şi educaţie puse de societate (...), care corespund unor opţiuni şi priorităţi sociale majore cu privire la informaţia şi deprinderile pe care trebuie să le privească elevii, cu privire la judecăţile de valoare şi comportamentul acestora";
2. "*Agenţii acţiunii* – profesorii şi elevii la care se adaugă şi aportul părinţilor, reuniţi în acelaşi efort convergent";
3. "*Conţinuturile* – suportul de bază al instruirii – format din bazele ştiinţei şi ale culturii (...) programate după o anumită logică (n.n. pedagogică) şi nivele de dificultate" (vezi organizarea pe trepte şi discipline dar şi mijloacele de diferenţiere şi de diversificare a instruirii);
4. "*Mijloacele de învăţământ şi materialul didactic*", aflate în continuă evoluţie, de la cele tradiţionale la cele tehnice audio-vizuale şi informatizate;
5. *Formele de organizare* – pe clase şi lecţii, activităţi practice, cercuri de elevi, excursii didactice, vizite etc.;
6. *Câmpul relaţional* – format la nivelul mai multor tipuri de relaţii: profesori – elevi; elevi – elevi; gup, microgrup – clasă;
7. *Timpul disponibil* – care impune o anumită "segmentare" a conţinuturilor conform obiectivelor, valorificând diferite metode şi mijloace didactice, diferite forme de organizare a activităţii, pentru atingerea celor mai bune rezultate

Structura de organizare a procesului de învăţământ intervine la nivel *macro* şi *micro* – structural. La *nivel macrostructural* avem în vedere organizarea procesului de învăţământ pe niveluri, trepte, cicluri, ani de studii, arii curriculare, discipline şcolare etc. dependente de structura de organizare a sistemului de învăţământ; la *nivel microstructural* avem în vedere: a) formele de organizare: învăţământ frontal – învăţământ pe grupe – învăţământ individual; b) formele de realizare: activităţi didactice (lecţia, activitate în: cabinet, laborator, atelier şcolar; excursii didactice …); activităţi educative (ora de dirigenţie, activitate de consiliere, cerc de dezbatere …).

Structura de acţiune a procesului de învăţământ vizează activitatea de instruire proiectată de profesor şi cea de învăţare, realizată de elev, ca efect direct şi indirect al instruirii. Relaţia complexă existentă între profesor şi elev, realizabilă pe diferite planuri la nivelul procesului de învăţământ, implică prezenţa următoarelor acţiuni principale: *predarea, învăţarea, evaluarea*.

Predarea este acţiunea de comunicare pedagogică (didactică) propusă de profesor în diferite variante şi forme de organizare. În sens larg, predarea este interpretată ca acţiune de instruire a profesorului, adresată elevului, pentru stimularea acţiunilor specifice oricărei activităţi de învăţare (receptarea cunoştinţelor, prelucrarea, asimilarea, interiorizarea şi aplicarea lor, în diferite situaţii, în calitate de: informaţii logice, deprinderi, strategii de rezolvare a problemelor şi a situaţiilor-problemă etc. În sens restrâns, predarea priveşte în mod special acţiunea de comunicare pedagogică a mesajului pedagogic, care trebuie receptat de elev în vederea stimulării activităţi de învăţare (iniţial ca învăţare dirijată, ulterior ca autoînvăţare sau ca învăţare autodirijată).

Învăţarea este acţiunea elevului, realizată iniţial în mod dirijat, ca efect direct al instruirii proiectată de profesor la diferite niveluri de competenţă pedagogică. *Învăţarea şcolară* presupune dobândirea unor cunoştinţe, deprinderi şi strategii conform obiectivelor incluse în cadrul programelor şcolare, "traduse" de profesor la nivelul fiecărei activităţi didactice (lecţie, activitate de laborator etc.).

Ca activitate psihică fundamentală, proprie omului, învăţarea are o finalitate adaptativă realizabilă în mediul şcolar prin acţiunile dirijate de profesor pentru asimilarea, interiorizarea şi valorificarea materiei şcolare, proiectată pe discipline şcolare, module de studiu, capitole, subcapitole, grupuri de lecţii, teme şi subiecte de lecţie etc.În această perspectivă, procesul de învăţământ poate fi analizat ca proces instructiv-educativ sau educativ-instructiv.

Evaluarea este acţiunea iniţiată de profesor special pentru verificarea gradului de îndeplinire a sarcinilor *de predare-învăţare*, proiectate şi realizate conform obiectivelor programelor şcolare "traduse" de profesor la nivelul fiecărei activităţi didactice (lecţie etc.). Această acţiune, realizabilă sub diferite forme, la diferite intervale de timp

(evaluare inițială, evaluare continuă, evaluare finală), prin tehnici specifice (orale, scrise, lucrări practice, teste de cunoştințe, examene etc.) vizează reglarea-autoreglarea permanentă a activităților didactice.

Procesul de învățământ ca activitate de predare-învățare-evaluare

Rolul acordat celor trei acțiuni – *predarea, învățarea, evaluarea* – şi raporturilor dintre ele în cadrul procesului de învățământ diferă de-a lungul istoriei pedagogiei, în funcție de concepția didactică dezvoltată şi afirmată la scară socială. Pot fi semnalate trei momente semnificative, identificabile din punct de vedere istoric, corespunzător unor stadii de evoluție a *teoriei generale a instruirii:*

Didactica tradițională – pe care o putem plasa convențional între secolele XVII-XIX - concepe procesul de învățământ, mai ales, ca activitate de *predare.* Rolul prioritar revine cadrului didactic, care este centrat aproape exclusiv asupra transmiterii cunoştințelor în vederea memorării şi a reproducerii acestora de către elevi şi studenți.

Didactica modernă – pe care o putem plasa convențional între sfârşitul secolului XIX şi prima jumătate a secolului XX, odată cu afirmarea curentului denumit generic *Educația nouă* – concepe procesul de învățământ, în mod special, ca activitate de *predare-învățare*. Rolul prioritar revine cadrului didactic care este centrat asupra corelației dintre acțiunea inițială de *predare* şi acțiunea, simultană sau ulterioară, de *învățare*, acțiune declanşată, organizată, orientată, în direcția transformării personalității (pre)şcolarului/studentului.

Didactica postmodernă – pe care o putem plasa convențional în cea de-a doua jumătate a secolului XX, odată cu afirmarea paradigmei *curriculumului* – concepe *procesul de învățământ*, în mod special, ca *activitate de predare-învățare-evaluare*, proiectată în *sens curricular* prin centrarea pe *obiective* şi realizarea corespondenței pedagogice dintre *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*. *Didactica postmodernă*, dezvoltată în spiritul *teoriei curriculumului*, defineşte *predarea* în sens restrâns şi în sens larg. În *sens restrâns*, *predarea* defineşte o parte importantă din *structura instruirii* aflată “în cadrul interacțiunii directe a profesorului ce elevii”, în interdependență cu învățarea şi evaluarea. În *sens larg*, *predarea* defineşte o componentă a instruirii care orientează dirijarea învățării în raport de obiectivele pedagogice asumate, depăşind “cadrul restrictiv al interacțiunii directe a profesorului ce elevii, incluzând şi seria de acțiuni sau operații destinate pregătirii şi organizării lecției”.

Predarea atinge astfel *condiția sa pedagogică esențială*, definitorie în dicționarele de specialitate: "a învăța pe altul", respectiv a determina învățarea la nivelul stabilirii obiectivelor, gradării sarcinilor, elaborării strategiilor, cu implicarea resurselor (auto)reglatorii proprii evaluării continue, formative, ca parte integrată deplin în structura de funcționare a oricărei activități de educație/instruire.

2.Obiectivele procesului de învățământ

Obiectivele procesului de învățământ reprezintă orientările valorice ale activităților organizate în acest cadru, la nivel general, specific, concret. În termenii unui concept pedagogic fundamental, *obiectivele* constituie finalitățile microstructurale ale educației/instruirii, valabile în zona procesului de învățământ. *Structura* obiectivelor vizează elementele componente care delimitează orientările valorice asumate la nivelul procesului de învățământ, din punctul de vedere al spațiului şi al timpului pedagogic. Din această perspectivă, obiectivele instruirii intervin la nivelul unui model conceptual care ordonează raporturile ierarhice dintre *planul temporal*: lung – mediu – scurt; *planul spațial* general – specific / intermediar – concret.

Taxonomia obiectivelor procesului de învățământ reprezintă o clasificare realizată pe criterii riguroase şi specifice domeniului ştiințelor educației (*taxonomia* sau *taxinomia* – ştiința clasificărilor; în limba greacă, *taxis* - ordine; *nomos* - lege).

În literatura de specialitate sunt prezentate numeroase taxonomii ale sunt valorificate obiectivelor (vezi De Landsheere, Viviane; De Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979).

Taxonomiile proiectate după criteriul gradului de generalitate exprimat la nivelul procesului de învățământ sunt elaborate pe baza unui model ierarhic care include, de regulă, trei categorii de obiective: a) *obiective generale*; b) *obiective specifice / intermediare*; c) *obiective concrete / operaționale*. Exemplificarea acestui model depinde de sistemul de referință – de exemplu, dacă avem în vedere procesul de învățământ, privit în ansamblul său, rezultă următoarea taxonomie a obiectivelor: a) obiectivele generale – vizează proiectarea planului de învățământ; b) obiectivele specifice / intermediară – vizează proiectarea programelor şi a manualelor şcolare (la acest nivel ierarhic pot fi identificate obiectivele-cadru şi obiectivele de referință); c) obiectivele concrete / operaționale – vizează proiectarea lecției, orei de dirigenție etc. În orice circumstanță sau variantă de exprimare, obiectivele generale şi

specifice sunt elaborate la nivel de politică a educației sau de politică şcolară; obiectivele concrete / operaționale sunt opera de creație pedagogică a fiecărui profesor.

Taxonomiile proiectate după criteriul rezultatelor, aşteptate la diferite intervale de timp, includ *obiective* exprimate în termeni de *performanțe* (realizabile pe termen scurt) şi de *competențe* (pe termen lung – mediu). Modelele de analiză propuse, în acest sens, pot fi interpretate ca taxonomii orientate prioritar în direcția definirii: 1) unor obiective ale instruirii; 2) unor obiective psihologice.

Operaționalizarea obiectivelor procesului de învățământ reprezintă o activitate complexă de proiectare socială şi pedagogică bazată pe următoarele acțiuni, cu valoare de premise: a) deducerea obiectivelor concrete din obiective cu grad mai mare de generalitate; b) adaptarea obiectivelor deduse la condițiile concrete de realizare ale procesului de învățământ c) identificarea performanțelor optime realizabile în termeni de obiective concrete / operaționale.

1) *Obiective* definite prioritar din *perspectiva instruirii*

a) obiective de *stăpânire a materiei* (date, reguli, fapte, locuri etc.); obiective de *transfer operațional* (disciplinare, intradisciplinar, transdisciplinar); obiective de exprimare (în rezolvarea unor probleme sau *situații-probleme*, creații, compuneri, compoziții, lucrări practice);

b) obiective care vizează dobândirea unor: *deprinderi intelectuale* (a identifica, a clasifica, a selecționa); *strategii cognitive* (a sesiza, a rezolva, a crea - probleme, situații-problemă); informații logice (a defini, a enunța, a raporta, a relaționa, a corela); *deprinderi psihomotorii* (a executa o acțiune / mişcare); *atitudini cognitive / față de cunoaştere şi de învățare* (a alege o anumită cale de cunoaştere / bazată pe memorie, gândire convergentă-divergentă, raționament inductiv-deductiv-analogic, inteligență generală - specială, creativitate general - specială).

2) *Obiective* definite prioritar din *perspectivă psihologică*:

a) *obiective cognitive*: cunoaştere (a defini, a recunoaşte, a distinge) înțelegere (a redefini, a reorganiza, a explica, a demonstra, a interpreta) aplicare a aplica, a utiliza, a alege), analiză (a identifica, a deduce), sinteză (a generaliza, a deriva, a sintetiza, a formula sintetic), evaluare critică (a valida, a decide, a argumenta, a emite judecăți de valoare / a evalua critic – conform unor criterii de maximă rigurozitate);

b) *obiective afective*: receptare (a diferenția, a accepta - afectiv) reacție (a răspunde, a aproba, a susține – afectiv), valorizare (a argumenta, a dezbate, a specifica, a susține sau a protesta – afectiv), organizare (a armoniza, a organiza – afectiv), caracterizare (a aprecia, a dirija, a schimba, a rezolva, a colabora, a rezista – afectiv);

c) *obiective psihomotorii*: percepere (a percepe o mişcare), dispoziții (a avea dispoziție fizică şi psihică pentru realizarea unei mişcări), reacție dirijată (a executa mişcarea după un anumit model, conform unui unei comenzi), reacție automatizată (a executa mişcarea în mod automat, ca deprindere dobândită); reacție complexă (a integra mişcarea în activitate, în termeni de adaptare dar şi de creativitate).

Structura obiectivelor operaționale / concrete corespunde funcțiilor pedagogice asumate de acestea în cadrul proiectării curriculare a oricărei forme de activitate de educație/instruire organizată la nivelul procesului de învățământ (lecție, oră de dirigenție, activitate: de cabinet, laborator, atelier, excursie didactică, cerc de specialitate etc.).

Literatura de specialitate prezintă diferite *modele de structurare a obiectivelor operaționale*, pe care profesorul de orice specialitate, trebuie să le selecționeze şi să le valorifice integral şi deplin în cadrul activităților didactice/educative proiectate în sens curricular. Modelul pe care îl propunem, evidențiază următoarea *structură tridimensională* angajată în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea unui obiectiv operațional:

1) *definirea sarcinii concrete* a elevilor în termeni de comportament observabil şi evaluabil până la sfârşitul activității, în raport de anumite criterii (calitative – cantitative), prezentate explicit la începutul activității;

2) *stabilirea resurselor pedagogice* necesare pentru îndeplinirea sarcinii: conținuturi (cunoştințe-capacități – de bază şi speciale) – metodologie (metode, procedee, mijloace) – condiții de instruire/învățare (externe – interne);

3) *precizarea tehnicilor de evaluare* (inițială, continuă, finală), aplicabile pe tot parcursul activității, în general, şi la sfârşitul activității, în special (finalizate prin decizii comunicate elevilor).

Lista subiectelor pentru pregătirea în vederea evaluării finale (examen):

1. Identificați problematica specifică *teoriei şi metodologiei instruirii (didacticii generale)*, în calitatea acesteia de ştiință pedagogică fundamentală
2. Definiți procesul de învățământ din perspectiva calității acestuia de obiect de studiu al teoriei şi metodologiei instruirii (sau didacticii generale)
3. Analizați procesul de învățământ din perspectiva componentelor sale principale

4. Analizați procesul de învățământ din perspectiva activităților didactice principale
5. Caracterizați activitatea de predare (modelele predării) din perspectiva didacticii postmoderne
6. Analizați obiectivele procesului de învățământ la nivelul unui concept pedagogic fundamental
7. Enumerați criteriile cele mai semnificative pentru realizarea unor taxonomii ale obiectivelor procesului de învățământ, valorificabile din perspectiva proiectării *curriculare* a oricărei activități didactice sau educative (organizată în cadrul specific procesului de învățământ)
8. Definiți conceptul de operaționalizare a obiectivelor procesului de învățământ
9. Identificați premisele necesare pentru realizarea unei acțiuni eficiente de operaționalizare a obiectivelor la nivelul oricărei activități de educație / instruire organizată la nivelul procesului de învățământ
10. Evidențiați structura unui obiectiv operațional, aplicabilă în contextul proiectării curriculare a oricărei forme de activitate de educație/instruire organizată la nivelul procesului de învățământ.

Unitatea de învățare II
STILURI DE INTERACȚIUNE DIDACTICĂ

Obiective:

La sfârşitul capitolului, veți fi capabili:
- să caracterizați învățarea eficientă, din perspectiva principiilor învățării centrate pe elev;
- să enumerați funcțiile profesorului în procesul instructiv-educativ
- să definiți stilul de învățare;
- să clasificați stilurile de învățare;
- să caracterizați principalele stiluri de învățare prin comparație (analitic-sintetic, rezolutiv impulsiv, rezolutiv cu risc etc.)
- să definiți stilul de predare
- să caracterizați stilul de predare în comparație cu stilul educațional
- să caracterizați principalele stiluri de predare în funcție de mai multe criterii (strategie de control, comportament social observabil)
- să determinați caracteristicile stilului educațional în situații educaționale date.
- să stabiliți corespondențe între stilurile de predare şi stilurile de învățare
- să enumerați principiile care stau la baza modalităților de interacțiune activă
- să descrieți etapele predării în vederea realizării învățării active (prezentare, aplicare, revizuire, diferențiere);
- să precizați în ce constă diferențierea instruirii

🗝**Concepte cheie**: *învățare eficientă, competențe pedagogice, stil de învățare, stil de predare, stil educațional*

1.Relația elev-profesor

Trecerea la o metodologie mai activă, centrată pe elev, implică elevul în procesul de învățare şi îl învață aptitudinile învățării, precum şi aptitudinile fundamentale ale muncii alături de alții şi ale rezolvării de probleme. Metodele centrate pe elev implică individul în evaluarea eficacității procesului lor de învățare şi în stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea viitoare. Aceste avantaje ajută la pregătirea individului atât pentru o tranziție mai uşoară spre locul de muncă, cât şi spre învățarea continuă. Potrivit autorilor Harpe, Kulski şi Radloff (1999, p.110), caracteristicile fundamentale ale elevului care învață eficient sunt:

- Are scopuri clare privitoare la ceea ce învață,
- Are o gamă largă de strategii de învățare şi ştie când să le utilizeze,
- Foloseşte resursele disponibile în mod eficace,
- Ştie care îi sunt punctele forte şi punctele slabe,
- Înțelege procesul de învățare,
- Îşi controlează sentimentele în manieră adecvată,
- Îşi asumă responsabilitatea pentru procesul lor de învățare şi

- Îşi planifică, îşi monitorizează, îşi evaluează şi îşi adaptează procesul de învățare.

Funcțiile profesorului în procesul educațional au grade de generalitate diferite şi

- se pot raporta la elev - funcția de suport pentru cristalizarea unei grile de valori, captarea şi controlul atenției, asigurarea conexiunii inverse, modelarea experienței de învățare;
- se pot raporta la social - funcția de participare la îmbogățirea experienței comunităților sociale, participare la viața profesională şi civică, participare la activități în şcoală (formale şi nonformale);
- se pot raporta la procesul de învățământ – funcția de concepere, organizare a procesului de învățământ, de proiectare, conducere, evaluare, autoevaluare.

Competențele pedagogice reprezintă atitudinea şi aptitudinea cadrului didactic de îndeplini aceste funcții şi circumscriu rolul profesorului. Literatura de specialitate avanseaza numeroase clasificari ale competențelor, printre acestea regasindu-se:

- competențele de organizare şi structurare (presupun organizarea activității prin obiective, introducerea elevilor în structura internă a unei discipline, structurarea unor conținuturi şi relații educaționale, organizarea şi conducerea efectivă a clasei de elevi);
- competențe de comunicare (presupun solicitarea şi conducerea conduitelor verbale individuale ale elevilor, solicitarea de răspunsuri interactive)
- competențe rezolutive şi evaluative (presupun dirijarea activității intelectuale, practice, afective şi morale ale elevilor prin conduite evaluative pozitive sau negative)
- competențe de stimulare a potențialului formativ al activității (presupun obiectivarea şi stimularea conduitelor de exprimare directă a opiniei critice, de exprimare personală şi interpretativă, de exprimare constructivă a elevilor, dublate de un autocontrol progresiv)
- competențe de modelare a comportamentului socio-moral (presupun introducerea şi valorizarea de modele, valori şi atitudini sociale pozitive şi puternice, exersarea şi transferul orizontal – de la elev la elev şi vertical – de la profesor la elev, de modele şi experiențe sociale pozitive).
- competențe de optimizare a climatului socio-afectiv al clasei (presupun tipuri şi stiluri de acțiune şi de influență ale profesorului în sfera particularităților personalității elevilor şi a grupului, cu dominanța valorilor empatice)
- competențe de stimulare a creativității (presupun atitudini deschise şi strategii care să vizeze stimularea conduitei creative, în funcție de experiența şi de tipul de învățare).

Principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev sunt:

- Accentul activității de învățare trebuie să fie pe persoana care învață şi nu pe profesor.
- Recunoaşterea faptului că procesul de predare în sensul tradițional al cuvântului nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să învețe.
- Rolul profesorului este acela de a coordona şi de a facilita procesul de învățare al elevilor.
- Recunoaşterea faptului că în mare parte, învățarea nu se produce în sala de clasă şi, în mare parte, nu se produce atunci când profesorul este de față.
- Profesorii trebuie să încurajeze şi să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea şi gestionarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât şi în afara ei.
- Luați individual, elevii pot învăța în mod eficient în moduri foarte diferite.

2.Stilurile de învățare

Stilul de învățare reprezintă un demers coerent prin care subiectul îşi exprimă preferința pentru un anumit mod de a se angaja în procesul cunoaşterii. Fiecare stil de învățare se poate defini printr-o structură de factori constitutivi în care elementele esențiale sunt: modul de organizare a cunoaşterii, prelucrarea informației şi modalitatea de exprimare.

1. definirea stilui de învațare pornind de la modalitatea dominanata de organizare şi prelucrare a informației:	
Stilul analitic	Stilul sintetic

<table>
<tr><td>
o Examinarea parțială a materialului de studiu sau a datelor unei situații de învățare
o Nu se elaborează concluzii până când subiectul nu își formulează enunțuri parțiale
o Operează cu foarte multe argumente
o Subiectul are o dorință foarte mare de succes, de aceea își argumentează foarte bine concluziile.
</td><td>
o Preferință pentru esențial printr-un comportament de eliminare a argumentelor
o Subiectul prezintă un comportament contrastiv, impulsiv, exploziv
o Capacitate mare de organizare globală a materialului
o Atenția, concentrarea este difuză cu mari riscuri de a deveni superficial
</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. definirea stilului de învațare pornind de la calități în ceea ce privește forța de angajare în selectarea și prelucrarea situației problematiceși conflictuale:</td></tr>
<tr><td>
<u>Stilul rezolutiv impulsiv:</u>
• Capacitate de autocontrol scăzută, compensată de o mare capacitate de anticipare a efectelor
• Subiectul se angajează brusc în rezolvare, nu adoptă o poziție critică și autocritică în procesul rezolutiv
• Ipotezele pe care le formulează sunt pripite, lipsește analiza profundă
</td><td>
<u>Stilul rezolutiv cu risc:</u>
Capacitate de anticipare a rezultatelor problemei este mai mare decât capacitatea de control
Ipotezele sunt formulate rapid, iar subiectul devine mai atent în analiza și prelucrarea datelor, controlul crește, își corectează ipotezele progresiv
Grabă în definirea rezultatului final
Evaluarea finală a demersului e corectă
Prezintă risc pentru că demersul este sincopat iar subiectul își asumă riscul acestor sincope
</td></tr>
<tr><td colspan="2">
<u>Stilul rezolutiv echilibrat:</u>
• Capacitatea mare de anticipare a subiectului, corelată cu un bun control și autocontrol
• Subiectul este permanent preocupat de confruntarea datelor cu rezultatele pe care le obține tocmai din nevoia de control
• Alegerile între mai multe demersuri posibile sunt bine cântărite
• Dezavantaj: subiectul evită să formuleze clar enunțurile, concluziile
</td></tr>
<tr><td>
<u>Stilul rezolutiv prudent:</u>
o Nevoie și capacitate de control mult mai mare decât capacitatea de anticipare
o Subiectul este tot timpul atent în demersul parcurs, face des aprecieri critice și este sensibil la aprecieri critice
o Subiectul nu formulează concluzii finale, din prudență, de multe ori demersul nu e finalizat
</td><td>
<u>Stilul rezolutiv pasiv:</u>
• Slabă capacitate de anticipare
• Lipsa capacității de mobilizare în control și autocontrol
• Ritm lent în definirea ipotezelor de lucru
• Decizii greoaie
• Reveniri frecvente la punctul de plecare nesiguranță
</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. definirea stilurilor de învațare ca structuri perceptive, informaționale și referențiale raportate la un câmp de referință:</td></tr>
<tr><td>
<u>Stilul independent de câmp:</u>
o subiectul își alege sursa de informație și extrage elementele de care are nevoie fără ajutor din afară
o capacitate mare de a face față dificultăților de învățare
o capacitate mare de concentrare pe ceea ce e relevant
o domină spiritul logic
o atitudinea față de o situați e mai mult neutră decât implicativă
o are sensibilitate scăzută față de nuanțele afective ale unei situații
</td><td>
<u>Stilul dependent:</u>
o subiectul se desprinde greu de o situație, este mai impresionabil și simte nevoia surselor externe și a ajutorului, a siguranței acestor surse pe care le percepe ca pe o autoritate
o acest stil se caracterizează prin implicare, concentrare pe detaliu, de multe ori din motive emoționale, capacitatea subiectului de concetrare pe datele câmpului problematic e foarte slabă
</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>o se caracterizează prin abilități de manifestare, de expresie proprie prin detaşare față de sursele de informație şi prin capacitate mare de construire a situațiilor problematizante (e critic, ştie să pună întrebări)</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">4. definirea stilurilor de învațare pornind de la structurile logice dominante</td></tr>
<tr><td><u>Stilul convergent:</u>
• presupune scheme de învățare relativ stabile, în care domină structurile algoritmice
• preferință pentru deducție logică şi nevoia de identificare a unor informații de intrare care să-l conducă pe subiect la un răspuns unic
• nevoia de dirijare, pas cu pas, a demersului
• nu favorizează conduita euristică şi e concentrat pe găsirea căii de soluționare a problemei mai multe decât pe formularea de probleme.</td><td><u>Stilul divergent:</u>
• se caută şi se construiesc probleme
• preferință pentru abstractizare şi restructurare permanentă a informațiilor şi experienței
• mare capacitate de investigare prin ipoteze</td></tr>
<tr><td colspan="2">5. definirea stilurilor de învățare pornind de la analizatorul dominant: văz, auz, kinestezie</td></tr>
<tr><td><u>Stilul vizual</u>
• Vederea informației în formă tipărită ajută retenția.
• Folosirea culorilor, ilustrațiilor şi diagramelor ca ajutor în procesul de învățare.
• Sublinierea cuvintelor cheie şi realizarea schemelor faciliteaza concentrarea atenției şi înțelegerea textelor.
• Întâmpină dificultăți la concentrarea asupra activităților verbale.
• Preferă sa priveasca decât sa vorbeasca sau să treaca la acțiune.
• Îşi aminteşte cu uşurință ceea ce vede.
• Îi place să citească şi ortografiază bine.
• Observă detaliile.</td><td><u>Stilul auditiv</u>
• Ascultarea explicațiilor întăreşte învățarea.
• Discutarea unei idei noi şi explicații folosind propriile cuvinte.
• Este folositorare analiza verbală, verbalizarea gândurilor şi ideilor cu propriile cuvinte.
• Şopteşte în timp ce citeşte.
• Îi place să asculte pe alții citind ceva cu voce tare.
• Are nevoie să vorbească în timp ce învață lucruri noi.
• Îi plac discuțiile.
• Folosirea metodelor de ascultare activă, incluzând aici chestionarea şi rezumarea.
• Zgomotul este un element de distragere a atenției.</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Stilul practic</u>
o Efectuarea unei activități practice facilitează adesea înțelegerea (ex. experimente la fizică, probleme la matematică etc.)
• Scrierea lucrurilor în ordinea lor, pas cu pas, este o cale eficientă de a le ține minte.
• Urmărirea cu degetul a titlurilor, cuvintelor cheie, etc. apoi pronunțarea respectivelor cuvinte urmată de scrierea lor din memorie.
• Preferința pentru a atinge şi a face.
• Scrisul la tastatură este adesea mai uşor decât scrierea de mână.
• Utilizarea scrisului cursiv este mai uşoară decât cea a scrisului tipărit (cu litere separate)
• Preferința pentru recompense cu caracter material, fizic.
• Găseşte modalități şi pretexte pentru a se deplasa.
• Îşi pierde interesul când nu este implicat în mod activ.
• Reține ceea ce face şi experiențele trecute.</td></tr>
</table>

Cunoaşterea şi respectarea stilului de învățare al elevilor de către profesor presupune surprinderea elementelor care necesită dezvoltare sau a disfuncțiilor care trebuie compensate. Stilul de învățare este strâns legat şi de caracteristicile situației de învățare, ceea ce înseamnă ca un anumit tip de predare şi de evaluare solicită stiluri anume de învățare.

3. Stilurile de predare

Stilul de predare se defineste ca ansamblu de structuri comportamentale relativ constante de a instrui, de a comunica, de a coopera cu elevii, de a decide asupra situațiilor de învățare precum si de a adopta atitudini fata de rezultatele si comportamentele acestora. El se contureaza si se restructureaza continuu în contextul a trei determinari: pregatire, trasaturi de personalitate si experienta.

În cele din urma stilul de învatamânt se defineste prin modul specific al unui educator de a organiza si conduce procesul didactic. El prezinta câteva *caracteristici:*

- Este totdeauna *personal*, chiar daca multe dintre aspectele lui sunt comune sau foarte apropiate cu ale altor profesori.
- Este *relativ constant,* în sensul ca se manifesta într-un mod specific, pe o perioada data, dar e si susceptibil de schimbari.
- Este *dinamic, perfectibil* mai cu seama sub impactul experientei. Evolutia stilului de predare, în sensul perfectionarii (ameliorarii) lui este dependenta în mare masura de atitudinea educatorului fata de propria-i activitate, de capacitatea sa autoevaluativa.

Mai cuprinzător decât stilul de predare**,** *stilul educațional* reprezintă totalitatea calităților comportamentale ale profesorului, atitudinea sa față de valorile profesionale şi față de disciplină.
Stilul cognitiv reprezintă modalitatea de abordare a situațiilor problematice care definesc experiența profesională şi extraprofesională.
Stilul de muncă reprezintă modalitatea specifică unui individ sau grup de a efectua o activitate.

1. Din perspectiva opțiunii pentru o anumită strategie de control a interacțiunilor din clasă şi în realizarea obiectivelor învățării au fost diferențiate: stilul autoritar, stilul democratic si cel lassaise-faire.
2. Din perspectiva comportamentului social observabil al profesorului, ca persoană care atribuie si evaluează "rolurile" elevilor, au fost identificate: Stilul dominator, Stilul negociator, Stilul fratern, Stilul ritualic, Stilul terapeutic.

Încercând o sinteză a principalelor coordonate surprinse în tipologiile de mai sus, stilul educațional al profesorului este descris adesea în literatura de specialitate ca având una dintre următoarele trăsături:

➘**-directiv** (când rezolvă toate problemele grupurilor) sau ➚**-non - directiv** (când încurajează mai degrabă elevii să facă)

➘**-interpretează**, explică propriul comportament sau ➚**-nu interpretează**, încurajează elevii să-şi explice propriul comportament

➘**-îi contrazice** pe elevi, intervenind în discuție sau ➚**-nu-i contrazice** pe elevi ci el încurajează pe elevi să discute în grupa

➘**-are o influență emoțională pozitivă**, asupra elevilor sau ➚**-are o influență negativă** asupra elevilor

➘**-structurează** şi ajută pe elevi să-şi organizeze munca sau ➚**-nu lucrează structurat**

➘**-comunică cu elevii**, le împărtăşeşte gândurile, stări, experiențe sau ➚**-nu comunică**, îşi păstrează gândurile pentru sine

4. Eficientizarea interacțiunii elev-profesor

Pentru a sprijini instruirea centrată pe elev şi utilizarea metodologiilor moderne de lucru la clasă, s-a pus accentul pe strategii de predare care sa corespunda stilurilor individuale de învățare. În cadrul acestor strategii:

- Diferențele dintre elevi sunt studiate şi luate ca bază pentru proiectarea activităților.
- Elevii sunt lăsați să aleagă singuri modul în care se informează pe o anumită temă şi prezintă rezultatele studiului lor.
- Elevii pot beneficia de consultații, în cadrul cărora pot discuta despre preocupările lor individuale cu privire la învățare şi pot cere îndrumări.
- Aptitudinea elevilor de a găsi singuri informațiile căutate este dezvoltată – nu li se oferă informații standardizate.
- Pe lângă învățarea specifică disciplinei respective, li se oferă elevilor ocazia de a dobândi aptitudini fundamentale transferabile, cum ar fi aceea de a lucra în echipă.
- Se fac evaluări care le permit elevilor să aplice teoria în anumite situații din viața reală.
- Oferta situațiilor de învățare este variată, astfel încât să se facă apel la o diversitate de stiluri pe care elevii le preferă în învățare.
- Elevii sunt frecvent ghidați să facă alegeri bazate pe interese.
- Se folosesc frecvent sarcini cu mai multe opțiuni.
- Învățarea se concentrează pe folosirea capacităților esențiale pentru a valoriza şi înțelege conceptele şi principiile de bază.
- Timpul este folosit flexibil.
- Se facilitează formarea capacităților de invățare independentă şi în echipă.
- Evaluarea este continuă şi diagnostică pentru a înțelege cum poate fi adaptată predarea la nevoile elevilor.
- Elevii sunt evaluați pe mai multe căi.
- Activitatea se încheie cu solicitarea adresată elevilor de a reflecta pe marginea celor învățate, a modului în care au învățat şi de a evalua succesul pe care l-au avut metodele de învățare în cazul lor.

Principiile fundamentale care stau la baza acestor modalități de interacțiune sunt:

A. stimularea învățării active
B. diferențierea instruirii ca modalitate de răspuns a profesorului la nevoile elevului.

B. Diferențierea instruirii Ce se poate diferenția?

Profesorii pot diferenția: CONȚINUTUL, PROCESUL, PRODUSUL

În funcție de disponibilitatea, interese şi profil de învățare, folosind o gamă cât mai variată de metode de instruire şi de management al clasei.

Caracteristicile diferențierii instruirii sunt:

- Profesorul clarifică ceea ce este important în materia lui.
- Profesorul înțelege, respectă şi construieşte pornind de la diferențele între elevi.
- Predare, învățarea şi evaluarea sunt inseparabile.
- Toți elevii participă.
- Profesorul solicită şi încurajează cooperarea cu elevii.
- Flexibilitatea utilizării resurselor este o caracteristică a diferențierii.
- Performanța este înțeleasă în termeni de dezvoltare maximă a potențialului şi succes individual.

Lista subiectelor pentru pregătirea în vederea evaluării finale (examen)

1. Caracterizați învățarea eficientă, din perspectiva principiilor învățării centrate pe elev
2. Enumerați funcțiile profesorului în procesul instructiv-educativ Stabiliți corespondențe între stilurile de predare şi stilurile de învățare
3. Definiți stilul de învățare
4. Clasificați stilurile de învățare

5. Caracterizați principalele stiluri de învățare prin comparație (stilul analitic cu stilul sintetic, stilul rezolutiv impulsiv cu stilul rezolutiv cu risc, stilul rezolutiv prudent cu stilul rezolutiv pasiv, stilul vizual cu stilul auditiv s.a.m.d.)Enumerați principiile care stau la baza modalităților de interacțiune activă
6. Definiți stilul de predare
7. Caracterizați stilul de predare în comparație cu stilul educațional
8. Caracterizați principalele stiluri de predare în funcție de mai multe criterii (strategie de control, comportament social observabil)
9. Determinați caracteristici bipolare ale stilului educațional
10. Descrieți etapele predării în vederea realizării învățării active (prezentare, aplicare, revizuire, diferențiere)
11. Precizați în ce constă diferențierea instruirii

Unitatea de învățare III
METODOLOGIA INSTRUIRII

Obiective:

La sfârşitul capitolului, veți fi capabili:

- să definiți metodologia didactică, strategia didactică, metoda, procedeu didactic, lecția
- să enumerați forme de organizare a procesului de învățământ experimentate la sfârşitul secolului al XIX-lea, începutul secolului al XX-lea
- să argumentați rolul lecției ca formă fundamentală de organizare a procesului de învățământ
- să precizați criteriul care stă la baza stabilirii tipului de lecție
- să enumerați principalele tipuri de lecție
- să precizați factorii în funcție de care se alege o metodă de învățământ;
- să enumerați funcții ale metodelor de instruire
- să descrieți principalele metode de predare-învățare (conversația, problematizarea, brainstormingul, metoda Philips 6-6, studiul de caz, jocul de rol, metoda cubului, metoda predării învățării reciproce, expunerea, demonstrația)
- să definiți resursele tehnice din perspectiva structurii procesului de învățământ;
- să clasificați mijloacele de învățământ;
- să enumerați condiții de eficacitate a mijloacelor de învățământ
- să identificați valențele psihologice ale mijloacelor de învățământ

⊶**Concepte cheie**: *metodologia didactică, strategia didactică, metoda, procedeu didactic, lecția, sarcina didactică de bază, conversația, problematizarea, brainstormingul, metoda Philips 6-6, studiul de caz, jocul de rol, metoda cubului, metoda predării învățării reciproce, expunerea, demonstrația, mijloace de învățământ, exigențe pedagogice, valențe psihologice*

1. Delimitări conceptuale. Modele şi forme de organizare a instruirii

Desfăşurarea procesului de învățământ se realizează prin derularea unor demersuri specifice către finalitățile instructiv-educative propuse. În activitatea didactică aceste demersuri poartă denumirea de metode de învățământ (metha – către, spre, odos – cale, drum). *Metodologia* didactică se constituie într-un capitol al didacticii care studiază natura, funcțiile şi modul de folosire a metodelor specifice procesului instructiv educativ.

Strategia didactică semnifică modalități de abordare a predării, învățării şi evaluării printr-o combinație optimă a metodelor, mijloacelor şi tehnicilor de instruire, precum şi a formelor de organizarea, prin care să se poată înfăptui obiectivele, finalitățile stabilite la parametri superiori de performanță.

Metodele sunt instrumente de lucru atât ale profesorului cât şi ale elevilor. Ele au o sferă de cuprindere a tuturor componentelor procesului didactic, cu implicații atât asupra predării, cât şi a învățării şi evaluării. Orice metodă include în structura sa un număr de operații ordonate într-o anumită succesiune logică. Aceste operații, care

apar ca tehnici mai limitate de acțiune, ca simple detalii sau componente ale unei metode, sunt numite frecvent *procedee*. În ultimă instanță, o metodă apare ca un ansamblu organizat de procedee, care se pot succeda sau relua în funcție de o situație nouă.

Modele şi forme de organizare a instruirii

Din Antichitate şi până la Renaştere (Evul Mediu), organizarea învățării a avut un caracter predominant individualizat. Epoca modernă cunoaşte trecerea spre sistemul clasă-lecție şi instruirea pe grupe. Sistemul de învățământ pe clase şi lecții este inițiat de pedagogul ceh J.A.Comenius, în sec al XVII-lea („Didactica Magna”-1657).

În ultimele decenii ale sec. al XIX-lea, adepți curentului *Educația nouă* sesizează unele limite ale învățământului organizat pe clase şi lecții şi-i opun noi forme de organizare a procesului de învățământ, mai suple şi mai apropiate de interesele spontane de cunoaştere ale copiilor. Această orientare corespundea spiritului societății moderne care cerea şcolii să formeze la elevi independența gândirii, creativitatea, capacitatea de a se integra activ în viața profesională şi socială.

Astfel, au fost experimentate următoarele forme de organizare a procesului de învățământ:

- *Sistemul Bell-Lancaster* sau *Sistemul monitorial*, apărut în Anglia la începutul sec. al XIX-lea.
- *Sistemul centrelor de interes,* inițiat de medicul-psiholog O. Décroly în Belgia
- *Metoda proiectelor este varianta americană a centrelor de interes*; metoda este inițiată de W.H. Kilpatrick în SUA, în secolul al XIX-lea.

Ultimele două sisteme prezentate cunosc adaptări la nivelul lecțiilor prin propunerea de către elevi a unor *teme de referate*, *microstudii* şi alte materiale documentare tematice care să intre în componența portofoliului şi pe care urmează să le realizeze personal sau în echipe de doi-trei elevi pe parcursul unui semestru. Sugestii tematice: „Economia şi educația”, „Globalizarea- încotro?”, etc.

- *Sistemul Dottrens,* inițiat de pedagogul elvețian R. Dottrens în sec. al XX-lea. Este un sistem de învățământ individualizat prin fişe de dezvoltare, fişe de recuperare, fişe de lucru, fişe de control.
- *Sistemul Winnetka,* inițiat în oraşul Winnetka-SUA de Carlton Washburne, în sec. al XX-lea. Este un sistem de individualizare ce promovează o educație progresivă, îmbinând activitatea individuală cu cea de grup. Elevul poate fi în clase diferite la discipline diferite, în funcție de aptitudini şi rezultate, cu condiția ca diferența dintre aceste clase să nu fie mai mare de doi ani.

Aceste sisteme, deşi inițial s-au bucurat de succes, n-au putut fi generalizate, deoarece au dovedit neajunsuri importante care afectau aspecte esențiale ale procesului de învățământ.

Sub influența curentului *Educația nouă*, lecția este criticată, apoi cunoaşte un proces de optimizare. Este criticată, mai ales, modalitatea de lucru frontală, în care profesorul predă, iar elevul recepționează, fără a i se oferi posibilitatea de a munci independent, de a soluționa probleme prin efort personal, de a descoperi şi de a colabora. În urma criticilor de acest tip, educația şcolară este îmbogățită prin forme de organizare a învățării integrate în lecție sau complementare ei, forme care să susțină interesele şi aptitudinile individuale ale elevilor.

În urma numeroaselor critici şi încercări spre a fi înlocuită, lecția este, deci, reconsiderată şi se impune prin virtuțile sale didactice: scop precis, volum de cunoştințe bine determinat, organizarea activității de cunoaştere într-o succesiune logică.

Abordarea lecției din perspectivă sistemică, ne permite să înțelegem definirea sa ca *microsistem de instruire* care reflectă/reproduce în miniatură procesul de învățământ (acesta înțeles ca *macrosistem de instruire*) *„de la care împrumută componentele şi caracteristicile sale, întreaga concepție didactică pe care el se construieşte”*(I. Cerghit, 1983).

Tipuri de avantaje oferite de organizarea procesului de învățământ ca lecție:

- se realizează o simbioză dinamică între principalele componente şi activități ale procesului de învățământ: obiective-conținut-metode-mijloace-strategii didactice, pe de o parte şi predare-învățare-evaluare, pe de altă parte.
- rolul coordonator al tuturor acestor activități îl are cadrul didactic, o persoană formată special în acest sens. Activitatea de predare-învățare este dirijată de profesor; acesta poate alterna mai multe forme de dirijare: *dirijare integrală; semidirijare* (îmbină activitatea frontală cu grupul); *activitate complet nedirijată* (lucru independent, semidependent). Rolul conducător al profesorului este văzut ca un avantaj; celelalte forme de organizare au eşuat tocmai pentru că au marginalizat rolul acestuia.

- Lecția este unitatea pedagogică ce respectă 3 criterii de organizare: *logic*: sistem de cunoştințe structurat; *psihologic*: respectarea criteriilor cerute de particularitățile de învățare, motivație, interese; *didactic*: utilizarea ansamblului de metode şi procedee adecvate obiectivelor.

Tipologia lecției

Lecția cunoaşte mai multe forme de realizare, în funcție de *sarcina didactică de bază* ce aduce modificări în structura sa internă. Activitățile didactice de bază sunt:

- transmiterea cunoştințelor şi asimilarea acestora de către elevi
- formarea priceperilor şi deprinderilor
- repetarea, sistematizarea şi consolidarea cunoştințelor
- verificarea cunoştințelor asimilate şi aprecierea prin notare

Cea mai importantă este *evaluarea performanțelor realizate*, întrucât presupune: cuantificarea rezultatelor, măsurarea şi aprecierea lor (operații ce depind de sistemul de notare, de exigențe, de modul de organizare), diagnoza dificultăților, formularea unor predicții privind etapa următoare.

În raport de aceste sarcini didactice, cele patru tipuri fundamentale ale lecției sunt:

- lecția de comunicare / de dobândire de cunoştințe
- lecția de formare a priceperilor şi deprinderilor
- lecția de recapitulare, sistematizare şi consolidare a cunoştințelor
- lecția de evaluare

Practica şcolară adaugă şi lecția combinată sau mixtă.

2. Metode şi tehnici de formare

Întregul proces de formare s-a orientat spre îmbunătățirea experiențelor de învățare ale elevilor, spre implicarea lor activă în procesul de învățare, prin promovarea unei *metodologii de predare-învățare centrată pe elev*.

Pentru profesor, metoda didactica este un plan de acțiune conceput pentru inițierea şi derularea situațiilor de învățare. Alegerea metodei de instruire se face în funcție de două categorii de factori:

- *obiectivi* (natura finalitatilor; logica internă a ştiinței; mecanismele învățării etc..)
- *subiectivi* (contextul uman si didactic în care se aplica metoda; personalitatea profesorului; psihologia elevului /a clasei), stilurile de învatare ale elevilor, etc.

Funcțiile metodelor de instruire – generale şi specifice

A. Funcțiile generale:

a. Funcția cognitiva: vizeaza organizarea si dirijarea învatarii

b. Funcția instrumentala (operaționala) – cea de intermediar între elev si materia de studiat; obiective şi rezultate

c. Functia normativă – cea de a arata cum sa se predea, cum sa se învete – astfel încât sa se atinga performantele stabilite

d. Functia motivatională – cea de stimulare a creativitatii, de stârnire a curiozitatii si interesului pentru cunoastere (întarirea psihologica a învatarii)

e. Functia formativă – care consta în exersarea si dezvoltarea proceselor psihice si motorii, concomitent cu însusirea cunostintelor si formarea deprinderilor, în modelarea atitudinilor, convingerilor, sentimentelor si calitatilor morale ale elevilor.

B. Funcțiile particulare sunt proprii fiecarei metode în parte, determinând specificul fiecăreia (vor fi precizate în cadrul metodelor descrise în cele ce urmează).

Există o multitudine de clasificări toate argumentate în mod adecvat, după criterii viabile, precum: tradiționale–moderne, generale–moderne, generale–particulare, verbale–intuitive, expozitive sau pasive–active etc. De altfel, metodele, ca atare, nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante determinate de situațiile concrete ale procesului didactic.

Descrierea principalelor metode didactice

1. Metode dialogate (conversative) – constau în stabilirea unui dialog între profesor si elevi, în care profesorul pune întrebari pentru: a stimula gândirea elevilor, a asigura însusirea cunostintelor, a fixa cunostintele noi predate

Daca se ia drept criteriu functia didactica pe care o poate îndeplini conversatia, atunci distingem urmatoarele variante:

- *conversatia de comunicare*
- *conversatia de repetare si sistematizare*
- *conversatia de fixare si consolidare*
- *conversatia de verificare si apreciere*
- *conversatia introductiva*
- *conversatia finala*

Conversatia poate lua forma discutiilor individuale sau a discutiilor colective (dezbaterile). S*copurile* metodelor conversative (dialogate):
1. *stimularea gândirii elevilor*, astfel încât acestia sa poata descoperi si singuri adevarul, sa motiveze raspunsurile date, sa sesizeze legaturile cauzale dintre cunostinte / fenomene
2. *aprofundarea cunostintelor, a problemelor* supuse discutiei si chiar, avansarea de noi explicatii / solutii de rezolvare
3. *formarea gândirii logice a elevilor* astfel încât ei sa poata sesiza care este esenta problemei, precum si logica interna a unei discipline.
4. *deprinderea elevilor de a rezolva si singuri* o problema de învatare.

2. Problematizarea (metoda rezolvarii de probleme)
Problematizarea este considerata una dintre cele mai valoroase metode deoarece orienteaza gândirea scolarilor spre rezolvarea independenta de probleme. Utilizând metoda în discutie, profesorul pune pe scolar în situatia de a cauta un raspuns pertinent, o solutie pentru problema cu care se confrunta. Punctul de pornire îl constituie crearea *situatiei – problema*, care desemneaza o situatie contradictorie, conflictuala între experienta de cunoastere anterioara si elementul de noutate cu care se confrunta scolarul.

3. Metoda asaltului de idei (Brainstorming **– ul)**
Este o varianta a discutiei în grup, având ca obiectiv producerea de idei noi sau gasirea celei mai bune solutii pentru o problema de rezolvat, prin participarea membrilor grupului.
Cracteristici:

- Se poate organiza cu toata clasa sau doar cu un grup special selectat.
- Ideile sunt avansate (produse) în cadrul discutiilor sau dezbaterilor, valorizarea (evaluarea) lor având loc la sfârsitul lectiei.
- Metoda ofera elevilor posibilitatea sa se exprime în mod liber, contribuind la formarea si dezvoltarea calitatilor imaginativcreative, a unor trasaturi de personalitate cum ar fi spontaneitatea, curajul de a exprima un punct de vedere, vointa etc.

4. Metoda „Phillips 6 – 6”
Metoda contribuie la exprimarea personalitatii elevului şi se cupleaza perfect cu prelegerea – dezbatere, dar si cu jocul de decizie devenind – în aceste cazuri – procedeu didactic.
Profesorul are rolul de a dirija învatarea. Aceasta modalitate de lucru asigura abordarea într-un timp limitat a mai multor aspecte ale unei probleme, facilitând comunicarea, confruntarea si luarea deciziilor.

4. Studiul de caz
- este o metoda de explorare directa dar si o metoda actionala
- consta în etalarea unor situatii tipice, reprezentative pentru o clasa de fenomene, ale caror trasaturi sunt cercetate
- studiul de caz urmareste:

a) identificarea cauzelor care au determinat declansarea fenomenului respectiv
b) evolutia fenomenului comparativ cu fapte /evenimente similare
- foloseste atât pentru cunoasterea inductiva (pornind de la premise particulare se trece la concluzii generale), cât si deductiva (particularizând si concretizând unele aspecte de ordin general)

5. Simularea (Jocul de rol)

- reprezinta o metoda actionala, bazata pe simularea unor functii, relatii, activitati, fenomene, sisteme etc.
- *scopul:* formarea comportamentului uman pornind de la simularea interactiunii ce defineste o structura / relatie /situatie sociala
- în aplicarea acestei metode, se porneste de la ideea ca elevul este un viitor profesionist care, pe lânga cunostintele de specialitate, are anumite abilitati, atitudini, convingeri, disponibilitati de interactiune umana, asumare de responsabilitati etc.
- *metoda* este foarte interesanta deoarece:
- formeaza repede si corect anumite convingeri, atitudini, comportamente
- asigura un autocontrol eficient al conduitelor si achizitiilor
- dinamizeaza pe scolar (cognitiv, afectiv, actional) punându- l în situatia de interactiune.

6. Metoda cubului – folosita pentru a facilita explorarea unui subiect/situație din mai multe perspective, în vederea dezvoltarii competentelor necesare unei abordari complexe si integratoare

Etapele metodei:

1. Pe cele 6 fete ale cubului se mentioneaza sarcinile: descrie, compara, analizeaza, asociaza, aplica, argumenteaza.
2. Anuntarea temei/situatiei puse în discutie
3. Împartirea clasei în 6 grupuri, care examineaza tema conform cerintei înscrise pe fata cubului alocata fiecarui grup. Prin brainstorming, elevii emit idei pe care le includ în tema respectiva, în paragrafe distincte.
   a) *Descrie:* culorile, formele, marimile/dimensiunile
   b) *Compara*: asemanarile si diferentele specifice fata de alte realitati
   c) *Asociaza*: tema la ce te îndeamna sa te gândesti?
   d) *Analizeaza*: spune din ce se compune, din ce este facut etc.?
   e) *Aplica*: cum poate fi folosita? Ce poti face cu ea?
   f) *Argumenteaza* pro sau contra ei, enumerând suficiente motive care sa sustina afirmatiile tale.
4. Fiecare grup prezinta oral în fata celorlalte grupuri concluziile la care au ajuns (materialul elaborat)
5. Pe tabla, în forma cvasi-finala, vor fi desfasurate concluziile celor 6 grupuri, se comenteaza si, în final, se da un format integrat final lucrarii respective.

7. Studiul în pe grupuri mici:

Argumente privind studiul în grupuri mici:

- Elevii învață mai bine dacă discută între ei;
- Sensul conceptelor este mai bine conturat prin activități comune
- Dezvoltă creativitatea elevilor;
- Dezvoltă abilități de comunicare;
- Dezvoltă încrederea în sine;

Mărimea grupului:

- Grupuri de 3-5 elevi. Avantaje:
  - Elevii se simt mai siguri;
  - Ajung mai uşor la un punct de vedere comun;
  - Se discută fără un coordonator;
  - Fiecare membru poate să-şi spună punctul de vedere.
- Grupuri de 8 şi peste 8 elevi - se formează atunci când clasa are de rezolvat probleme ce implică două soluții de tipul da-nu, pro sau contra. Avantajul lor constă în:
  - Creşte varietatea ideilor;
  - Activitatea în grup este mai dinamică;
  - În interiorul grupului se exersează mai multe roluri.

  Exemple de situații în care se optează pentru asemenea grupuri ar putea fi:
  - Când se practică brain-storming-ul;
  - Când se lucrează în cerc;
  - Când se dezvoltă o idee în lanț.

8. Metoda Predării/Învățării reciproce (Reciprocal teaching – Palinscar, 1986)

Este o strategie de învățare a tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, dezvoltând dialogul elev – elev.
Metoda învățării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare:

- *Rezumarea* înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat.
- *Punerea de întrebări* se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles şi răspunsul.
- *Clarificarea* presupune discutarea termenilor necu-noscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor.
- *Prezicerea* se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

9. Expunerea

Avantajele pe care le oferă prezentarea, expunerea prin intermediul cuvântului rostit şi receptat mental prin auz a făcut ca metodele expozitive să fie utilizate în procesul de învățământ, încă de la primele forme instituționalizate de educație.

Folosirea metodelor explozive prezintă însă dezavantajul că fac apel la receptivitatea elevilor fără ca ei să participe activ la elaborarea de noi achiziții, să-şi exerseze gândirea şi spiritul critic; activitatea lor este redusă, din care cauză poate să apară plictiseala şi chiar oboseala; se poate instala predispoziția spre superficialitate şi formalism în învățare.

10. Demonstrația – presupune a prezenta elevilor obiecte, fenomene, procesele – reale sau fictive – imagini ş.a., în scopul asigurării unui suport perceptiv, pentru uşurarea efortului de explorare a realității, pentru a asigura accesibilitatea şi înțelegerea în procesul cunoaşterii.

În funcție de materialul demonstrativ ce se utilizează:

- *demonstrația figurativă* (cu ajutorul reprezentărilor grafice),
- *demonstrația cu ajutorul desenului la tablă sau cu ajutorul modelelor (fizice, grafice etc.),*
- *demonstrația cu ajutorul imaginilor audiovizuale, demonstrația prin exemple* ş.a. (Ioan Cerghit).

3.Resursele tehnice

Resursele tehnice contribuie la crearea situațiilor de învățare, la favorizarea unei învățări rapide, conştiente, accesibile, sistematice şi temeinice. *Mijloacele de învățământ* constituie una din componentele procesului de învățământ. Constituie un subsistem cu funcționalitate precisă, al căror potențial pedagogic este valorificat în funcție de metodele şi procedeele de instruire, pentru realizarea eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activității de predare-învățare-evaluare.

Dupa natura şi funcționalitatea lor, distingem mai multe categorii de mijloace de învățământ:

- *Mijloacele de învatamânt reale, ca mijloace naturale*, sunt: obiecte, plante, animale, roci, substante chimice, caiete didactice pentru exerciții. Toate materialele didactice folosite trebuie să fie de bună calitate, reprezentative, sugestive, bine executate, cu un design corespunzator. Materialele să se folosească când si cum trebuie. Sa se faca un instructaj corect pentru observarea şi pentru folosirea lor.
- *Mijloacele de substituție* sunt modele obiectuale, grafice, schematice
- *Mijloace obiectuale*: mulaje, corpuri geometrice, machete, steme, peceti etc;
- *Mijloace iconice (figurative):* fotografii, desene didactice, scheme, diagrame, planse, harti, panouri etc. Materialele didactice sa fie corect realizate, să aibă un aspect estetic; să se foloseasca la momentul potrivit; să se explice şi să se demonstreze prin intermediul lor.
- *Mijloace ideative* – conceptele, rationamentele, teoriile. Ele devin suporturi mintale de cooperare pentru însusirea altor cunoştințe. Învățarea interdisciplinară obligă la deplasarea învățării în planuri diferite de cunoaştere. Teoriile dintr-un domeniu devin elemente de sprijin pentru teorii din alte domenii. Transferurile cognitive fac posibile colaborările interdisciplinare. În procesul didactic trebuie să se elaboreze, să se construiască noțiunile, conceptele, teoriile; să se dezvaluie, pe plan mintal, conținutul şi sfera lor; ulterior numai se definesc şi se clasifică (daca este cazul).
- *Mijloace actionale:* modele experimentale, de organizare a experientelor; modele de concepere si realizare a lucrarilor de laborator, atelier, de proiectare, practica în productie; modele pentru simulatoare; modele informatice – calculatoarele. Conceperea şi calitatea realizării lor contribuie la însuşirea cunoştintelor, formarea priceperilor şi

deprinderilor şi, mai cu seamă, la formarea atitudinilor de cunoaştere. Principalele condiții de eficacitate sunt: să se selecteze modelele de actiune în concordanta cu specificul disciplinelor, vârsta si nivelul de pregatire al elevilor; să fie relevante pentru fe nomenele studiate; să se asigure învățarea dirijată a modelelor acționale; să se formeze şi să se consolideze atitudini pozitive de cunoaştere.

- *Mijloacele „Gutenberg"* – cărțile, cursurile, îndrumătoarele, culegerile de texte, culegerile de exerciții şi probleme, revistele de specialitate. Se recomandă pentru: formarea deprinderilor de lectura, de studiu individual; formarea sentimentului de respect fata de carti; formarea deprinderilor de folosire a sistemului biblioteconomic, pentru o receptare rapidă a informațiilor.
- *Mijloacele informatice. Calculatoarele.* Mijloacele informatice sunt absolut necesare învatamântului. Sunt folosite pentru: instruirea asistata de calculator necesara pentru însusirea cunostintelor, formarea priceperilor si deprinderilor; exersarea asistata de calculator: pentru fixarea cunostintelor; verificarea asistata de calculator; se realizează cu ajutorul programelor pentru testarea nivelului de învățare şi pentru evaluarea răspunsurilor pe baza algoritmilor. Calculatorul, cu toate avantajele incontestabile, rămâne un mijloc de învatamânt integrat sistemului uman de învățare, ramâne un auxiliar pretios.
- *Mijloace de evaluare*: modele de evaluare orală – chestionarea individuală şi de grup; modele de evaluare scrisă – lucrari de control, teze, teste de cunoştințe; modele de evaluare practică – de apreciere şi notare a obiectelor sau a activităților desfăşurate; modele de evaluare informatizată – cu ajutorul calculatorului.
- *Mijloace tehnice audiovizuale*: auditive: discuri, benzi, imprimari radio, casete, compact-discuri, vizuale: folii transparente, diapozitive, diafilme; audiovizuale: filme si montaje de televiziune si prin sateliti, videocasete. Mijloacele auditive se realizează cu picup, magnetofon, emitator radio, radio casetofon, casetofon. Mijloacele vizuale se realizează prin proiecții fixe: Mijloacele audiovizuale se realizează prin priectiile cinematografice si prin emisiunile de televiziune.

Valențele psihologice ale mijloacelor de învățământ

Unii psihologi şi pedagogi (Skinner, Galton) contestă utilizarea imaginii audio-vizuale în stadiul conceptualizării, al elaborării noțiunilor, ideilor; ei văd în utilizarea de imagini şi mai ales în abuzul de imagini (imagism) un impediment în calea abstractizării.

Pedagogia tehnologiei mijloacelor de învățământ recomandă integrarea lor în activitatea didactică pentru valoarea demonstrativă şi intuitivă a acestor surse de informare, pentru actualizarea informației, pentru avantajul transmiterii unui volum mare de informație, pentru valoarea lor formativ-educativă.

Exigențe pedagogice pentru folosirea şi integrarea mijloacelor de învățământ în activitatea didactică. La întrebarea dacă mijloacele audiovizuale si mijloacele informatizate, cu toate avantajele reale pe care le prezintă, pot înlocui profesorul si cartea, răspunsul este nu. De ce? Pentru ca dincolo de volum informațional, în cadrul relației didactice se comunica atitudini si convingeri, se creează o ambianta formativa, educativa. Rolul profesorului nu se rezuma la combinarea informației care poate fi preluata si executata mult mai bine, mai complet, mai organizat, mai sistematic de către mijloacele tehnice. Rolul esențial al profesorului este acela de a stimula si îndruma maturizarea intelectuala si psihosociala a elevului şi studentului, de a dezvolta interese, de a forma convingeri. Pentru a nu se compromite intenția de a asigura un eficient învățământ prin folosirea acestor mijloace, se impun anumite exigențe. Materialul pedagogic sa fie de bună calitate – accesibil, relevant, convingător, estetic prezentat. Aparatele utilizate să fie într-o stare de perfectă funcționare: defecțiunile lor produc

ilaritatea şi neîncrederea în tehnică. Este necesar ca elevii să se pregătească pentru receptarea informațiilor, să stabilească multe corelații cu ceea ce s-a învățat anterior, să se mijlocească transferurile de cunoştințe dintr-un domeniu în altul, sa se mijlocească studiul interdisciplinar.

Lista subiectelor pentru pregătirea în vederea evaluării finale (examen)

1. Definiți metodologia didactică, strategia didactică, metoda, procedeu didactic, lecția
2. Enumerați forme de organizare a procesului de învățământ experimentate la sfârşitul secolului al XIX-lea, începutul secolului al XX-lea
3. Argumentați rolul lecției ca formă fundamentală de organizare a procesului de învățământ
4. Precizați criteriul care stă la baza stabilirii tipului de lecție
5. Enumerați principalele tipuri de lecție
6. Precizați factorii în funcție de care se alege o metodă de învățământ;
7. Enumerați funcții ale metodelor de instruire

8. Descrieți principalele metode de predare-învățare (conversația, problematizarea, brainstormingul, metoda Philips 6-6, studiul de caz, jocul de rol, metoda cubului, metoda predării învățării reciproce, expunerea, demonstrația)
9. Definiți resursele tehnice din perspectiva structurii procesului de învățământ;
10. Clasificați mijloacele de învățământ;
11. Enumerați condiții de eficacitate a mijloacelor de învățământ
12. Identificați valențele psihologice ale mijloacelor de învățământ

Unitatea de învățare IV
PROIECTAREA DIDACTICĂ

Obiective:

La sfârşitul capitolului, veți fi capabili:

- *să analizați* conceptul de proiectare pedagogică;
- *să identificați* tipurile de proiectare operabile la nivelul procesului de învățământ,
- *să enumerați* trăsăturile specifice proiectării curriculare;
- *să aplicați* modelul proiectării *curriculare* la nivelul activităților didactice şi educative, organizate în cadrul procesului de învățământ;
- *să evidențiați* rolul creativ al profesorului de specialitate angajat în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea curriculară a activității didactice
- să enumerați etapele lecției mixte;
- să descrieți etapele lecției.
- să precizați în ce constă specificul activităților educative, din punct de vedere al modelului curricular
- să descrieți activitatea de proiectare a activității profesorului-diriginte în vederea întocmirii Caietului dirigintelui
- să enumerați etapele realizării activităților educative, în planificare
- să identificați legătura dintre principalele etape şi secvențe ale realizării activităților educative

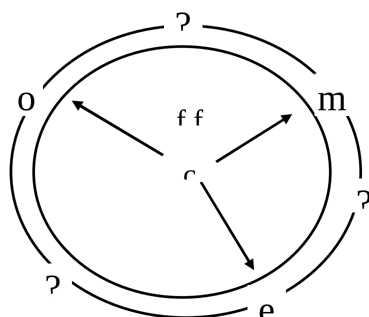
⊶**Concepte cheie**: proiectare pedagogică, proiectare tradițională, proiectare curriculară, nivelurile proiectării curriculare, captarea atenției, dirijării învățării, relevanța (măsurarea) rezultatelor, a performanțelor (verificarea), asigurarea conexiunii inverse (feed-back), evaluarea rezultatelor (performanței), fixarea (retenție) celor învățate, transferul, caietul dirigintelui, planificarea/proiectarea activității educative

1. Proiectarea pedagogică a activităților la nivelul procesului de învățământ

Conceptul de proiectarea pedagogică defineşte activitatea care anticipează realizarea *obiectivelor*, conținuturilor, metodelor şi a evaluării într-un context de organizare specific procesului de învățământ, la toate nivelurile acestuia. *Ca activitate de creație specifică*, *proiectarea pedagogică* vizează valorificarea optimă a *timpului real* destinat învățării, în mediul şcolar şi extraşcolar.

Tipurile de proiectare operabile la nivelul procesului de învățământ pot fi identificate în raport de modelul de planificare globală folosit care corespunde concepției didactice promovate la nivel instituțional. Din această perspectivă pot fi sesizate două modele aflate în opoziție: a) modelul de proiectare tradițională; b) modelul de proiectare curriculară. Prezentarea grafică a celor două modele evidențiază trăsăturile structurale ale acestora (vezi Cristea, Sorin, 2000, pag. 311-314).

Proiectarea tradițională / prezentare grafică

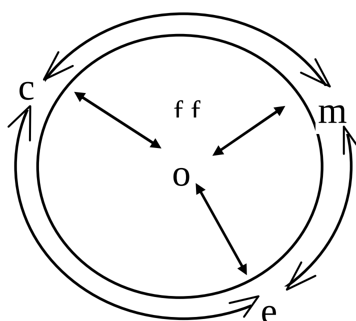


o	=	obiective
c	=	conținut
m	=	metodologie
e	=	evaluare

f.f. = formarea formatorilor (inițială-continuă).

Acest model de proiectare, întreținut de didactica premodernă (tradiționalistă) acordă prioritate: conținuturilor (predominant intelectuale), instruirii dirijate (predominant formale) profesorului (cu o formare inițială şi continuă care pune accent pe pregătirea de specialitate în detrimentul celei psihopedagogice); schemei rigide de desfăşurare a activității (subordonată conținuturilor, fără a urmări, în mod special, corelația *obiective-conținuturi-metode-evaluare*).

Proiectarea curriculară / prezentare grafică



o	≡	obiective
c	≡	conținut
m	≡	metodologie
e	≡	evaluare
f.f.	≡	formarea formatorilor (inițială-continuă).

Acest model de proiectare, promovat de didactica postmodernă (curriculară) acordă prioritate: obiectivelor (deschise în direcția tuturor resurselor personalității elevului – morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice), instruirii (formale dar şi nonformale şi informale), cu deschidere spre autoinstruire; corelației funcționale profesor-elev (formarea inițială şi continuă a profesorului valorificând integral pregătirea: de specialitate-psihopedagogică-metodică); schemă flexibilă de desfăşurare a activității (care urmăreşte, în mod special, corelația *obiective-conținuturi-metode-evaluare*; care asigură evaluarea continuă a activității, cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a acesteia).

Proiectarea curriculară a activităților didactice

Proiectarea activității didactice la nivelul unui ***model curricular***, solicită definirea acestuia în termeni operaționali. Avem în vedere delimitarea etapelor care trebuie parcurse în concordanță cu traseele consacrate în proiectarea-realizarea-dezvoltarea *curriculară*. În această perspectivă profesorul de orice specialitate trebuie să aibă în vedere: 1) organizarea activității; 2) planificarea globală a activității (conceperea activității); 3) realizarea scenariului activității; 4) finalizarea activității.

Modelul de proiectare curriculară a *activității didactice* (lecției etc.) nu exclude, ci, din contră, presupune creativitatea profesorului. Avem în vedere capacitatea sa de adaptare continuă la schimbările curente care apar pe parcursul oricărei activități. *Modelul de proiectare curriculară* are deschiderea necesară pentru valorificarea creativității profesorului la toate *cele patru niveluri* pe care le prezentăm în continuare:

I) Organizarea activității

1) *Tema activității* (subcapitolului, capitolului);
2) *Subiectul activității* (titlul activității care va fi *predată-învățată-evaluată*);
3) *Scopul activității* (exprimă sintetic obiectivele generale şi specifice ale subcapitolului-capitolului
4) *Tipul activității* (vezi tipurile de activitate didactică, vezi tipurile şi variantele de lecții etc.) - determinat conform obiectivelor predominante / sarcinii didactice fundamentale;
5) *Formele de organizare a activității* (instituționalizate sau adoptate în cadrul formei instituționalizate – vezi învățământul: frontal – pe grupe – individual) valorificate în perspectiva diferențierii instruirii

II) Planificarea globală a activității didactice

(***conceperea activității didactice***)

5) *Obiectivele operaționale* / *concrete* (deduse din scopul activității şi din obiectivele specifice / cadru, de referință stabilite la nivelul programei şcolare) - *schema de elaborare*: *acțiunile elevului* (observabile, evaluabile); *resursele necesare* (conținut – metodologie - condiții de instruire/învățare: interne - externe); *modalitățile de evaluare* (inițiale - pe parcursul activității - la sfârşitul activității);
6) *Conținutul de predat-învățat-evaluat* (corespunzător obiectivelor specifice şi operaționale / concrete);
7) *Metodologia de predare-învățare-evaluare* (stabilită în raport de obiectivele pedagogice concrete/operaționale) include: *întrebările* - tip *exercițiu*; tip *problemă*; tip *situații-problemă*; sarcinile didactice, fundamentale-operaționale, de *predare-învățare-evaluare*; deschiderile metodologice (procedee, metode didactice, strategii de *predare-învățare-evaluare*);mijloacele de învățământ (disponibilizate / disponibilizabile); tehnicile de evaluare (integrate în structura diferitelor metode şi strategii didactice).
III) Realizarea activității didactice
8) *Scenariul didactic* (orientativ / deschis):
- evenimentele didactice / corespunzător tipului de lecție;
- reactualizarea unor cunoştințe, capacități, strategii cognitive;
- prezentarea / crearea unor probleme, situații-problemă;
- dirijarea învățării prin: strategii de comunicare-învățare; strategii de cercetare-învățare; strategii de acțiune-învățare; strategii de programare-învățare (instruire programată, instruire asistată pe calculator);
- evaluarea soluțiilor adoptate pentru rezolvarea *problemelor*, pentru rezolvarea *situațiilor-problemă*;
- fixarea soluțiilor / răspunsurilor prin aprofundare în condiții de interpretare, aplicare, analiză-sinteză, evaluare critică (aprecieri globale - individuale);
- stabilirea temelor pentru acasă: generale - individualizate; recomandări metodologice, bibliografice**.**
IV) Finalizarea activității
9) *Concluzii:*
- evaluarea globală / caracterizare generală;
- decizii cu valoare de diagnoză-prognoză: note şcolare, aprecieri, observații, caracterizări etc.;
- stabilirea liniei / liniilor de perspectivă.

2. Etapele lecției

În cele ce urmează prezentăm *etapele /componentele de bază ale structurii lecției mixte,* întrucât ea combină sarcinile didactice de bază. Acestea sunt:

Moment organizatoric: profesorul trebuie să se asigure nu numai de liniştea necesară- condiții minimale: elevii au cărți, au cu ce să scrie, pe ce să scrie, chiar dacă nu le utilizează în momentul respectiv.

Captarea atenției (moment de ordin psihologic): atenția, efortul cognitiv al elevilor să fie orientată spre ceea ce vrea profesorul să realizeze; apel la motivația elevului, trezirea unor interese specifice, apel la curiozitatea intelectuală, cu ajutorul unor elemente de problematizare (să declanşeze o contradicție cognitivă, printr-o situație problemă).

Reactualizarea cunoştințelor anterioare: poate fi realizată prin: verificarea temelor: global, cantitativ sau din punct de vedere calitativ, reactualizarea acelor concepte, principii, definiții, teorii pe care profesorul le consideră utile, semnificative şi relevante pentru o nouă învățare; este o condiție a învățării conştiente şi active.

Dirijarea învățării sau Comunicarea (asimilarea) noilor cunoştințe este etapa cu durata cea mai mare în care se desfăşoară activitatea dominantă (transmitere de cunoştințe, formarea unor abilități, repetarea şi sistematizarea cunoştințelor, evaluarea). În această etapă profesorul realizează, pe rând, diferite activități, fiecare presupunând o metodologie specifică. De pildă, *prezentarea conținutului* poate fi realizată prin următoarele trei modalități: p*rezentare activă (acțională), prezentare iconică (mijlocită de substitute ale realității)*: imagini figurative sau grafice, scheme privind bilanțul, organigrama etc, p*rezentare simbolică*: pe bază de simboluri verbale sau scrise (formule matematice pentru indicatorii economici). Metodele cel mai des utilizate sunt cele bazate pe comunicare orală (expunerea, conversația) şi scrisă (munca cu manualul, lectura rapidă). *Dirijarea învățării* presupune şi adaptarea permanentă la situația concretă de instruire. Această adaptare se poate situa pe / între următoarele niveluri principale: *dirijare riguroasă*, *pas cu pas urmărită*, *dirijare moderată*, *minimă dirijare.*

Fixarea noțiunilor esențiale: vizează repetarea, în forme variate, pentru a se asigura extinderea sistemului de legături între noțiuni. Presupune rezumarea şi sistematizarea volumului de informații, formularea de sarcini diferite mai ales din mijlocul lecției care să mențină starea de activism în procesul învățării/repetării.

Conexiunea inversă (feed-back): este un tip specific de interacțiune didactică prin care se solicită dovedirea însuşirii unui conținut înainte de a permite achiziționarea altuia; operează o diagnosticare a unui rezultat în vederea introducerii unor secvențe cu rol corectiv şi ameliorativ sau cu scopul refacerii programului ce a produs disfuncția constatată: explicații, exerciții suplimentare, schimbarea ritmului de studiu, analiza unor greşeli tipice, noi intervenții (revizii, ajustări, inovații spontane) suplimentare cu rol corectiv asupra acțiunilor de suprasolicitare/subsolicitare realizate prin predare.

Verificarea şi aprecierea rezultatelor implică o evaluare care se deosebeşte de conexiunea inversă prin faptul că scopul său imediat este acordarea de note şi calificative, pe baza operațiilor de *măsurare* şi de *apreciere* a rezultatelor obținute. Este etapa de confruntare a rezultatelor obținute cu obiectivele propuse. Această confruntare este posibilă, întrucât elaborarea instrumentelor de măsurare[1] se face pe baza obiectivelor lecției, considerate „criterii de reuşită”.

Transferul cunoştințelor este o etapă aflată în legătură cu formularea obiectivelor operaționale („ce ştiu să facă elevii cu ceea ce ştiu”) care constă în posibilitatea efectuării unor extensii a cunoştințelor la situații diferite de cele în care s-a realizat învățarea lor. Transferul cunoştințelor este facilitat de însuşirea temeinică a sistemelor de noțiuni specifice mai multor domenii de activitate, de priceperile şi deprinderilor intelectuale formate, precum şi de întărirea pozitivă a celor învățate.

Tema pentru acasă. Importanța acestei etape derivă din faptul că îşi propune aprofundarea cunoştințelor pe baza situațiilor de învățare oferite în clasă. Prin specificul său, ca activitate independentă, tema pentru acasă fixează şi perfecționează deprinderile de muncă intelectuală.

Lista subiectelor pentru pregătirea în vederea evaluării finale (examen)

1. Analizați conceptul de proiectare pedagogică;
2. Identificați tipurile de proiectare operabile la nivelul procesului de învățământ,
3. Enumerați trăsăturile specifice proiectării curriculare;
4. Descrieți modelul proiectării curriculare la nivelul activităților didactice şi educative, organizate în cadrul procesului de învățământ;
5. În ce constă rolul creativ al profesorului de specialitate angajat în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea curriculară a activității didactice? Enumerați etapele lecției mixte;
6. Descrieți etapele lecției mixte
7. Comparați etapa asigurării conexiunii inverse (feed-back) cu etapa de evaluare a rezultatelor

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 5
NORMATIVITATEA DIDACTICĂ

Obiectivele temei

- Dezvoltarea capacității de a defini conceptul de principiu didactic
- Dezvoltarea capacității de a identifica funcțiile principiilor didactice
- Dezvoltarea capacității de a clasifica principiile didactice şi de a le caracteriza succint

Concepte cheie: *principiul didactic, funcții ale principiilor, caracterizarea principiilor didactice*

Conceptul de principiu didactic

Principiile didactice se referă la acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot da procesului didactic un sens funcțional. Aceste principii sunt rezultatul generalizarii experienței parcurse de zeci de generații de profesori, ceea ce le dă un caracter continuu perfectibil (elaborate în secolul al XVII-lea de Comenius).

---

[1] Detalii privind elaborarea testelor de evaluare, calitățile pe care trebuie să le îndeplinească acestea sunt date în lucrările „*Evaluarea în procesul didactic*” (I.T.Radu, 2000, pag. 235-252), „*Testele de cunoştințe*” (I.Holban, 1995, pag. 27-58)

În acelasi timp, principiile didactice se definesc prin trei note distinctive: c***aracterul general*** –c***aracterul sistemic, caracterul***.

Caracterizarea principiilor didactice (Cucoş, 1996, 59-66)

1. *Principiul integrării teoriei cu practica*

- principiu cu caracter general, prevede ca tot ceea ce se însuşeşte în activitatea didactica să fie valorificat în activitati ulterioare (activitati de învatare sau activități materiale)
- impune o intercondiționare a obiectivelor didactice cu cele ale logicii ştiintei şi cu cerințele presupuse de integrarea profesională;
- se poate aplica în doua direcții:

a. fie în ideea folosirii datelor asimilate la un moment dat, ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare (rezolvarea de probleme, aplicarea unor reguli în alte contexte etc.)

b. fie în sensul prelungirii activității de însuşire de cunoştințe sau dobândire de deprinderi în activități concrete, adica prelungirea lui „a şti" în „a şti să faci", a şti să fii, a şti să fii şi să devii.

2. *Principiul respectarii particularitatilor de vârsta si individuale*

Cucoş atrage atenția asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară si să nu fortăm prea mult peste limitele îngăduite de vârsta si de caracteristicile individuale. Este principiul lui Comenius şi Rousseau, întrucât regula de aur se traduce în "educația este în conformitate cu natura" (în sensul exprimat de J.A. Comenius după care e indicat să luăm lecții de la grădinarul care nu forțează natura, iar în sensul lui Rousseau, acesta precizează faptul că suntem obligați să respectăm natura interioară a copilului, să plecăm de la acesta);.

3. *Principiul accesibilitatii cunostintelor, deprinderilor, priceperilor*

Esența acestui principiu vizează: cunoştințele si deprinderile stipulate prin planuri, programe, manuale, activitati practice – să fie astfel selectate, articulate şi expuse încât ele să poată fi – în principiu – asimilate si valorificate optim de către elevi.

- momentul principal al accesibilizarii este lectia pregatita si sustinuta de profesor (cel mai important agent al expunerii unui material astfel încât acesta sa fie priceput, interpretat si acceptat).
- solicitarea elevilor sa fie maxima, dar în limitele posibilului si necesarului.
- profesorul sa faca astfel încât sa cunoasca nivelul dezvoltarii actuale si sa prevada si evolutia ulterioara deoarece o sarcina de învatare prea usoara predispune la delasare si inactivitate, iar o sarcina prea dificila conduce la blocaj si stoparea oricarei activitati

4. *Principiul sistematizarii si continuitatii în învățare*

- este un principiu care angajeaza atât *nivelul macroeducațonal* (politicile scolare) cât si *nivelul microeducațional* (care vizeaza procesele didactice propriu- zise, respectiv predarea si învatarea coerenta si continua).
- Acest principiu comporta două laturi:

a) realizarea sistematizarii cunostintelor

b) asigurarea continuitatii în predare – învatare

Sistematizarea cunostintelor: - asigurata de logica interna a disciplinei – presupune:

- ✓ predarea integrata a informatiilor
- ✓ conexarea si corelarea informatiilor
- ✓ înlantuirea armonioasa a temelor, notiunilor, principiilor, regulilor, explicatiilor
- ✓ practic, *principiul asigura integrarea notiunilor si ideilor în sisteme explicative complexe (elevul va fi capabil* – în timp, pe parcursul învatarii - *sa explice coerent si sistematic realitatea).*

5. Principiul participării active şi conştiente a elevului în activitatea de predare, învățare, evaluare

Esenta acestui principiu: cere ca elevii sa-si însusească ceva (cuvinte, principii, deprinderi etc.) numai în masura în care au înțeles şi să participe singuri şi constienti la aflarea cunoştintelor pe care profesorii le propun la un moment dat.

- activizarea elevilor cere implicarea în predare şi mentinerea lor într-o încordare placută, trezie intelectuala, dorința de a căuta singuri soluțiile adecvate la propunerea de situații-problema de către professor (dificultati teoretice / practice).

- Se poate ajunge la aceasta stare (de activizare) acordând elevilor încredere si autonomie de gândire deoarece prin participarea sa activa, elevul traieste efectiv fenomenul cunoasterii solicitându-si gândirea, inteligenta, imaginatia, creativitatea, memoria, capacitatea de a sesiza si rezolva problemele.

6. Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor

- învăţarea temeinică constă în calitatea ei de a produce rezultate consistente.
- învăţarea temeinică este opusa superficialităţii / învăţării în asalt / lucrului de mântuială.
- este o învăţare profundă şi de durată
- temeinicia învăţării depinde şi de dimensiunea practică a învăţării.

Ce va face profesorul ?

- îl învata pe elev cum sa înregistreze mesajul si cum sa-l reactualizeze
- va repeta în clasa / acasa: în ordinea predarii / pe sarite pentru a face legaturi suplimentare.
- va exercita un control de calitate si o apreciere scolara pe masura, pentru a stimula cunoasterea si interesele, convingerile, motivatiile si tonusul intelectual.

7. Principiul intuiţiei (corelaţiei dintre sensorial – raţional, dintre concret - abstract)

- cere valorificarea experienţei de cunoaştere senzorială a elevului şi cuplarea acesteia cu abstractizarea.
- predarea şi învatarea folosesc acest principiu deoarece: caracterul concret al gândirii elevului explică de ce acesta asimilează mai uşor materia de învăţat dacă îi este solicitată intuiţia sensibilă,
- deoarece intuiţia este solicitată şi de nevoia de a surprinde legăturile subtile ale evenimentelor şi de a evidenţia caracteristicile. Practic îi ceri elevului să spuna ce crede el despre ceva anume ? ce impresie are ? cum îi apar lucrurile ?
- acest principiu al învăţării intuitive cere valorificarea pedagogică a unei bogate experienţe cognitive apelând la: ilustrari / exemplificări, corelari ale denumirilor cu diverse imagini / reprezentări grafice, cuplarea învatarii teoretice cu aplicaţia practica.

Lista subiectelor pentru pregătirea în vederea evaluării finale (examen)

1. *Definiţi conceptul de principiu didactic*
2. *Identificaţi funcţiile principiilor didactice*
3. *Clasificaţi principiile didactice în funcţie de: caracter general, vizează conţinutul, vizează metodologia didactică*
4. *Caracterizaţi principiile didactice*

Aplicaţii:

1. Elaborati un studiu de caz în care să identificaţi rolul respectării unui principiu didactic (la alegere).
2. Dezbateţi efectele respectării / nerespectării principiilor didactic

TEORIA ŞI METODOLOGIA EVALUĂRII (T&ME)

UNITATEA DE ÎNVĂŢARE I

EVALUAREA REZULTATELOR ŞCOLARE – ACŢIUNE COMPONENTĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Obiective:

La sfârşitul capitolului, veţi fi capabili:

- să definiţi principalele concepte cu care operează teoria şi practica evaluării şcolare (evaluare, măsurare, apreciere, decizie, randament, performanţă, rezultat, eficacitate, eficienţă, progres şcolar)

- să explicați funcțiile evaluării şcolare
- să argumentați în ce constă rolul evaluării asupra proceselor de predare-învățare

🗝**Concepte cheie**: *evaluare, măsurare, apreciere, decizie, randament, performanță, rezultat, eficacitate, eficiență, progres şcolar s.a*

1.Delimitări conceptuale

Evaluarea în învățământ comportă mai multe abordări, în funcție de varietatea fenomenelor care fac obiectul ei: rezultate şcolare, procesul de instruire, instituțiile şcolare (evaluare instituțională, sistemul şcolar întreg ş.a.m.d.). *Evaluarea,* înțeleasă în modul cel mai general, *„este procesul de verificare* (măsurare şi apreciere – subl.ns.) *a calității sistemului educațional sau a unei părți a sistemului respectiv.*

Vocabularul englez nuanțează sensurile activității de evaluare prin utilizarea cuvântului *assessment*, termen care evidențiază ideea formulării unei judecăți, a formării unei opinii, prin măsurarea unei performanțe şi evidențierea evoluției înregistrate (progres, stagnare sau regres).

Distincția dintre evaluare şi *assessment* este de la întreg la parte, întrucât „*Evaluation implică toți factorii care influențează procesul de învățare, inclusiv obiectivele, activitatea de proiectare, materialele, metodologia, performanța profesorului şi assessment. Assessment şi evaluation sunt adesea legate, întrucât assessment este una dintre cele mai bogate surse de informații despre ceea ce s-a întâmplat pe parcursul învățării*” ((Harris, M., McCann, P., 1988).

În concluzie, *evaluarea este mai mult decât o operație sau o tehnică; este o acțiune complexă* prin care se precizează: relația dintre *conținuturile şi obiectivele* ce trebuie evaluate, în ce *scop* şi în ce perspectivă se evaluează (perspectiva deciziei), *când* se evaluează, *cum* se evaluează, în ce fel se prelucrează datele şi *cum sunt valorizate informațiile;* pe baza căror criterii se apreciază (I.T.Radu, 2000, p.13). Activitățile evaluative sunt capabile să realizeze cunoaşterea şi aprecierea *schimbărilor produse la elevi* în toate planurile personalității lor (cognitiv, volitiv, afectiv-atitudinal, creativ s.a.), evidențiind astfel legătura structurală şi funcțională dintre procesele didactice şi efectele acestui proces. Prin deciziile luate în urma realizării unor acțiuni evaluative specifice, profesorul extinde evaluarea *asupra predării şi învățării*, asupra *situației de plecare*, ca şi a *finalităților* generale şi specifice ale activității considerate.

În general, actul de evaluare este înțeles, mai ales, ca acțiuni de îmbunătățire a activității didactice în etapele următoare: *să măsoare şi să aprecieze* valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia; *eficacitatea* resurselor, condițiilor, operațiilor; *eficiența* activității sistemului; toate acestea în vederea *luării deciziilor privind ameliorarea acestuia (a sistemului).*

Principalele operații ale actului evaluativ sunt *măsurarea, aprecierea* şi decizia. Prima desemnează procedee prin care se stabileşte o relație între un ansamblu de evenimente, caracteristici şi anumite simboluri (cifre, litere, expresii). D.P.Ausubel apreciază că, *„în sensul său cel mai larg, măsurarea porneşte de la simpla clasificare, trece prin diferitele procedee de ordonare şi stabilire a rangurilor, până la procedeele de cuantificare „forte”, caz în care comportamentului şcolarului i se atribuie valori numerice care posedă proprietățile numerelor reale ale aritmeticii*” (1981, p.668).

Operațiile actului evaluativ sunt măsurarea, aprecierea şi decizia.

Măsurarea desemnează procedeele prin care sunt culese informațiile şi prin care se stabileşte o relație între un ansamblu de evenimente, caracteristici şi anumite simboluri (cifre, litere, expresii).

Aprecierea presupune emiterea unei judecăți de valoare asupra rezultatelor măsurării; implică o atitudine axiologică, deci o raportare a rezultatelor la un sistem de valori (criterii).

Decizia exprimă scopul evaluării şi implică evaluatorul în roluri de factor decizional: stabilirea obiectului evaluării (ce se doreşte a fi evaluat) în concordanță cu obiectivele deciziilor care urmează să fie adoptate, adoptarea de măsuri amelioratorii pentru etapele următoare ale procesului de învățământ.

Eficiența – este exprimată prin raportul: $\dfrac{\textit{Rezultate obținute}}{\textit{Condiții, resurse}}$

Eficacitatea – desemnează raportul: $\dfrac{\textit{Rezultate obținute}}{\textit{Rezultate dorite (Obiective)}}$

Progresul şcolar – exprimă raportul: <u>*Situaţia de la începutul programului*</u>
Rezultatele la sfârşitul programului

Randamentul şcolar exprimă nivelul desfăşurării activităţii apreciat prin termeni de eficacitate şi defineşte rezultate raportate la obiective; randamentul şcolar optim se exprimă în termeni de performanţă pozitivă.

2.Funcţiile evaluării şcolare

Funcţiile evaluării vizează incidenţa activităţii de evaluare, a cărei exercitare conferă unitate şi echilibru procesului de învăţământ. În activitatea didactică privită ca sistem, *evaluarea* este un element component al acestuia, alături de activitatea de predare şi cea de învăţare. De aceea, pentru a surprinde cât mai exact funcţiile îndeplinite de evaluare, se impune a avea în vedere interacţiunea cu celelalte componente ale procesului didactic. Funcţiile evaluării în cadrul procesului de învăţământ sunt date de *contribuţia sa specifică la realizarea (sau împiedicarea realizării) finalităţilor acestuia.*

Abordarea sistemic - reglatorie a evaluării permite înţelegerea evaluării ca o activitate simetrică: atât a educatorului, prin care acesta reglează instruirea, cât şi a educabilului, prin care acesta se adaptează şi interiorizează fluxul informaţional, îşi formează deprinderi, capacităţi, atitudini.

După cum se poate constata din enunţurile de până acum, *funcţiile specifice* ale evaluării descriu următoarele două perspective:

- *perspectiva profesorului*, cu funcţia de reglare a activităţii şi de perfecţionare a stilului de predare;
- *perspectiva elevului*, cu funcţia de formare a unui stil de învăţare, de stimulare a activităţii de învăţare, precum şi a capacităţii şi a atitudinii de autoevaluare.

Funcţiile generale ale evaluării pot fi ordonate în jurul a trei funcţii specifice demersului de această natură:

a) *Funcţia constatativă* constând în cunoaşterea stării procesului evaluat, reflectarea fidelă şi realistă a rezultatelor constatate, în vederea ameliorării sistematice a procesului didactic.
b) *Funcţia diagnostică*: ceea ce presupune explicarea situaţiei constatate prin realizarea unei diagnoze etiologice: precizarea factorilor aflaţi la originea situaţiei constatate şi a condiţiilor iniţiale de realizare a procesului de instruire; evidenţierea elementelor izbutite ale acestuia (care au asigurat succesul)
c) *Funcţia prognostică* constând în anticiparea rezultatelor posibile; sugerarea / fundamentarea unor decizii de creştere a eficienţei şi eficacităţii procesului didactic, acolo unde asemenea decizii se impun şi, totodată, sunt posibile.

Valorificarea tuturor funcţiilor de evaluare determină schimbări constructive la nivelul curriculumului, inclusiv la nivelul metodelor de predare/învăţare.

3. **Impactul evaluării asupra proceselor de predare-învăţare**

Interdependenţa dintre predare-învăţare-evaluare conferă fiecărei activităţi un anumit specific, care nu poate fi redus la caracteristicile/funcţiile pe care le-ar putea îndeplini oricare din ele, dacă ar fi tratată în mod distinct. Activitatea de evaluare influenţează, mai mult sau mai puţin, fiecare componentă structurală a procesului de învăţământ. De asemenea, *evaluarea resimte, asemenea unor senzori, orice modificare survenită în desfăşurarea proceselor de predare-învăţare cu care interacţionează*, ca şi în oricare element structural al procesului de învăţământ: finalităţile, agenţii (profesorul şi elevii), conţinut, metode, mijloace, forme de organizare, relaţii psihosociale, timpul şi criteriile de programare şi planificare.

Din înţelegerea rolului reglator al proceselor evaluative în activitatea didactică, a funcţiilor acestora în activitatea didactică, a relaţiilor de interacţiune şi interdeterminare cu predarea şi învăţarea se degajă mai multe concluzii:

a) *Orice modificare substanţială în planul predării sau învăţării are efecte în plan evaluativ şi invers.* Mai multe reguli se degajă din această relaţie, reguli care şi-au găsit aplicarea în practica şcolară:

- ce se predă (ce s-a predat şi cum, cât s-a predat, gradul de accesibilitate) şi se învaţă urmează să fie verificat;
- se verifică ceea ce a fost predat;
- se învaţă ceea ce este evaluat.

b) *Între cele trei procese-activități nu există granițe rigide*; orice act de predare sau de învățare face necesară şi posibilă evaluarea lui. Interacțiunile şi interdeterminările dintre predare-evaluare şi învățare-evaluare sunt multiple, multe forme realizându-se nu numai în modalități conştiente, ci şi prin fluxuri spontane care antrenează mecanisme nuanțate. Interinfluențele dintre predare-evaluare şi învățare-evaluare sunt de cele mai multe ori benefice, dar pot induce uneori şi efecte negative, de blocaje în procesul de comunicare;
c) *Activitățile evaluative sunt capabile să realizeze cunoaşterea şi aprecierea schimbărilor produse la elevi în toate planurile personalității lor* (cognitiv, volitiv, afectiv-atitudinal, creativ s.a.), stabilind o relație între ceea ce a fost predat şi învățat, de o parte, şi rezultatele obținute, de cealaltă parte.
d) Cu mențiunea că evaluarea se raportează nu numai la predare-învățare, ci şi la activitățile de conducere şi management pe care le îndeplineşte educatorul la nivelul clasei, r*olul principal al evaluării rămâne acela de a stimula învățarea şi de a asigura o eficiență sporită predării.*

Verificarea şi aprecierea rezultatelor şcolare reprezintă doar *premisa* unui act evaluativ care, în mod necesar, *trebuie să continue şi asupra întregului proces didactic.* Evaluarea rezultatelor şcolare nu este singurul proces prin care se realizează evaluarea în învățământ. Aceste situații devin complete dacă, pe temeiul datelor obținute, acțiunile evaluative se extind asupra procesului, asupra activității care a dus la rezultatele constatate.

În evaluarea performanțelor şcolare, profesorul urmăreşte şi dezvoltarea capacității autoevaluative. *Prin evaluări sistematice, elevii sunt dirijați în a descoperi ei înşişi, procedurile instrucționale potrivite, materialele de care au nevoie pentru remedierea lacunelor constatate.*

În acelaşi timp, profesorul urmăreşte şi diagnoza dificultăților pe care le întâmpină elevii. Analiza dificultăților are o importanță şi mai mare, prin efectele ameliorative pe care le poate avea în perspectivă; ea presupune nu numai *unde* se plasează acestea, ci şi *de ce* natură sunt, unde s-au produs. Diagnosticarea completă a dificultăților întâmpinate de elevi şi a cauzelor lor probabile devine posibilă prin realizarea evaluărilor formative în acest scop.

Valorizarea rezultatelor elevilor conduce la:
› restaurarea încrederii în sine pentru anumiți elevi,
› identificarea unor dificultăți/obstacole pe care le întâmpină elevii; acestea n-ar putea fi sesizate decât după încheierea anului şcolar;
› ameliorarea comportamentelor elevilor (interesul pentru studiu).

Lista subiectelor pentru pregătirea în vederea evaluării finale (examen)

1. Definiți principalele concepte cu care operează teoria şi practica evaluării şcolare (evaluare, măsurare, apreciere, decizie, randament, performanță, rezultat, eficacitate, eficiență, progres şcolar
2. Explicați funcțiile evaluării şcolare din perspectiva profesorului şi din perspectiva elevului
3. Precizați în ce constă rolul evaluării asupra proceselor de predare-învățare

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE II
CARACTERISTICILE DEMERSURILOR EVALUATIVE

Obiective:

La sfârşitul capitolului, veți fi capabili:
- să argumentați necesitatea promovării mai multor strategii de evaluare a rezultatelor şcolare
- să precizați în ce constau demersurile principalelor strategii evaluative (evaluarea inițială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă, evaluarea criterială evaluarea normativă)
- să explicați rolul evaluării formative în metodologia reglării proceselor de predare-învățare

🗝**Concepte cheie**: *evaluarea inițială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă, evaluarea criterială evaluarea normativă*

1.Argumente pentru promovarea diferitelor strategii de evaluare a rezultatelor şcolare

Necesitatea cunoaşterii modurilor de integrare a acțiunilor evaluative în procesul de învățământ decurge din însăşi funcția fundamentală a acestora: cunoaşterea rezultatelor şi a activității care le-a produs, în vederea reglării/ameliorării sale în etapele următoare. *Strategiile evaluării reprezintă modele, tipuri, forme şi tehnici de evaluare structurate şi ierarhizate potrivit scopurilor şi obiectivelor evaluării*.

1. În funcție de modul de abordare asupra rezultatelor activității didactice, se pot distinge mai multe strategii de evaluare:
   - strategii centrate pe caracteristicile cadrului didactic
   - strategii centrate pe metodologia de lucru aplicată
   - strategii centrate pe rezultatele obținute şi punerea lor în legătură cu demersul didactic întreprins.

1. în funcție de situația educațională concretă:
   - *strategii ce valorifică circumstanțele obişnuite* din activitatea de predare-învățare, inclusiv observarea curentă a activității elevilor (evaluare curentă, permanentă; se întrepătrunde cu predarea);
   - *strategii specifice*, organizate special pentru o situație de evaluare anunțată, de bilanț, precum este aplicarea unei probe (evaluare sumativă, cumulativă).
2. după funcția dominantă îndeplinită:
   - *evaluare diagnostică*,
   - *evaluare predictivă*
3. după dimensiunea secvenței de activitate ale cărei rezultate sunt evaluate:
   - *evaluare de bilanț*
   - *evaluare dinamică* (curentă)
   - *evaluare formatoare*, („evaluation formatrice”), evaluarea are în vedere şi capacitățile şi procesele psihice dezvoltate prin achiziționarea rezultatelor evaluate.
4. în funcție de autorul acțiunii evaluative:
   - *heteroevaluare*: evaluare realizată de un evaluator-
   - *autoevaluare* (evaluare reflexivă):
   - *coevaluare*: realizată prin confruntări/comparații interindividuale (pe perechi, pe grupe)

Concepând procesul de evaluare şi ca o investigație sistematică şi interpretativă a mai multor tipuri de rezultate culese la momente diferite şi din rațiuni/scopuri diferite, *analiza tehnicilor de evaluare* se poate face pe baza unei serii de *dihotomii operaționale*:

· *Evaluare formativă / sumativă*.
· *Evaluarea formală / informală*.
· *Evaluare normativă / criterială*
· *Evaluarea procesului / produsului*.
· *Evaluarea internă / externă*

Caracteristicile de mai sus nu trebuie înțelese ca momente singulare, absolut punctuale („aici şi acum”), ci ca strategii care implică o secvență sau mai multe şi care valorifică metode, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității.

Activitatea de evaluare este *continuă şi completă* (I.T.Radu, 1981) prin îmbinarea optimă a tuturor strategiilor de evaluare şi prin utilizarea adecvată a tehnicilor specifice fiecăreia. De asemenea, realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ presupune valorificarea informațiilor oferite în toate momentele procesului didactic, pentru îmbunătățirea sistematică şi permanentă a activității didactice.

2. Evaluarea inițială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă

Conceperea activității de evaluare într-o viziune dinamică îşi propune valorificarea concomitentă (operativă) a informațiilor privind rezultatele elevilor pe cele trei momente ale „evaluării în trei timpi”:

- *evaluarea inițială, care premerge un program de instruire;*
- *evaluarea sumativă, cumulativă;*
- *evaluarea continuă, formativă.*

Evaluarea inițială, denumită şi *evaluare de plecare (de départ) sau evaluare preliminară* (Y.Abernot, 1996) are rolul de a cunoaşte ce tipuri de cunoştințe şi competențe stăpânesc elevii la momentul t_0, la începutul unei etape de instruire. *Nota definitorie a evaluării inițiale este dată de organizarea sa la începutul unui program de instruire sau chiar în perspectiva acestuia.* Întrucât evaluarea inițială vizează şi viitorul, prin stabilirea măsurilor de selecție

sau de orientare, estimarea posibilităților elevilor, evaluarea inițială este denumită *evaluare didactică predictivă* (J.Cardinet, 1988).

Dificultatea realizării evaluării inițiale constă în identificarea acelor achiziții care constituie baza/premisele cognitive, motivaționale şi atitudinale necesare integrării cu şanse de reuşită în activitatea care urmează: *fondul minim de reprezentări, stăpânirea noțiunilor-cheie, capacitatea de a utiliza informațiile, abilitățile formate, tipuri de competențe, grad de motivare pentru studiu, capacitatea de a lucra independent* s.a.

Evaluarea formativă

Prin introducerea conceptului de evaluare formativă, Cronbach şi Scriven (1979) desemnează cel mai bine faptul că evaluarea face parte integrantă din procesul educativ, iar erorile sunt considerate ca momente în rezolvarea de probleme (ca momente ale învățării).

Evaluarea formativă coordonează crearea instrumentelor evaluative pentru toate nivelurile/disciplinele şcolare, în conformitate cu următoarele**:** următoarele acțiuni:

- reduce intervalul dintre perioada de instruire şi introducerea secvențelor ameliorative pentru programul următor;
- permite cunoaşterea dificultăților în asimilarea cunoştințelor;
- elimină stresul provocat de probele de evaluare, efectul de inferioritate dat de clasificare;
- elimină efectul de sondaj: elevii cunosc ceea ce se aşteaptă de la ei.

Prin tot ceea ce presupune (organizare, metodologie de desfăşurare, efecte, valorificarea acestora), evaluarea formativă este considerată o componentă fundamentală a strategiei „învățării depline”.

Evaluarea sumativă este modul tradițional de verificare a pregătirii elevilor care intervine după un ansamblu de sarcini de învățare şi care pot corespunde, spre exemplu, unui capitol, unei unități de învățare, unui semestru sau an (ani) şcolar(i). Spre deosebire de evaluarea formativă care intervine după fiecare activitate, evaluarea sumativă relevă *caracterul unui bilanț*. Evaluarea sumativă îndeplineşte, în principal, o funcție certificativă întrucât ea măsoară suma cunoştințelor achiziționate la sfârşitul unei secvențe pedagogice relativ mari, erorile/lipsa cunoştințelor fiind sancționate.

Evaluarea cumulativă realizează câteva sarcini importante: informează despre măsura în care un elev a realizat obiectivele la sfârşitul unui program; conduce la ierarhizarea elevilor; operează selecția acestora. Prin clasificare şi selecție, evaluarea cumulativă poate induce două tipuri de efecte: pozitive - ca factor de emulație, factor motivațional; şi efecte negative: individualism, egoism, incapacitatea de a răspunde adecvat solicitărilor. La sfârşitul unui ciclu de învățământ, evaluarea cumulativă îndeplineşte *o funcție socială* importantă: oferă informații cu privire la măsura în care absolvenții posedă acele capacități/competențe necesare activității socio-profesionale spre care se îndreaptă.

3.Evaluarea normativă şi evaluarea criterială

Indiferent de strategia evaluativă adoptată, conexiunea inversă conduce la cuantificarea rezultatelor şi la exprimarea lor într-un sistem de referință cunoscut celor implicați în actul evaluativ. Criteriile de apreciere a rezultatelor şcolare sunt diferențiate în funcție de termenul de referință/raportare adoptat.

Notarea prin raportare la cerințele programei şi/sau la standardele curriculare de performanță constituie unul din sistemele de referință, care poate funcționa separat, dar şi în corelație cu evaluarea normativă şi evaluarea criterială, în cazul în care norma sau obiectivul formulat este o finalitate prevăzută în programă (obiectiv cadru/competență generală; obiectiv de referință/competență specifică). Programele şcolare precizează *tipuri de finalități* corespunzătoare elementelor de conținut pentru fiecare disciplină şi an de studiu, pentru toți elevii din sistemul național de învățământ: *obiective-cadru* şi *obiective de referință* (Programele şcolare pentru clasele I-IX), respectiv *competențe generale* şi *competențe specifice* (Programele şcolare pentru clasele X-XIII).

Notarea prin raportarea la normă presupune compararea rezultatelor unui elev cu rezultatele obținute de alți elevi din:

a) *grupul de referință*, grup ce poate fi un grup standard (eşantion național reprezentativ) sau alt grup de elevi (clasa paralelă, din altă şcoală sau clasa din anul şcolar trecut); în acest caz*, norma este stabilită de scorurile grupului şi poate fi standard de performanță;*
b) *grupul de apartenență*, situație în care rezultatele unui elev sunt apreciate prin raportare la performanțele grupului căruia îi aparține; în acest caz, *norma este media clasei.*

În ambele cazuri, evaluarea este denumită normativă. În acest sens, D.B.Litzler (1985) apreciază că: „*Cel mai mult utilizată, evaluarea normativă permite compararea performanței unui individ cu cele ale indivizilor din grupul*

lui, la o aceeaşi probă". De aici, avantajele acestui demers: *unicitatea criteriului de apreciere* (unificarea instrumentelor de testare, prin standardizare); *evaluarea stării de pregătire generală, în raport cu grupul; decizii asupra ritmului de învățare a elevilor*, în raport cu o sarcină de învățare comună.

Limitele evaluării normative sunt evidențiate, mai ales, la nivelul raportării la normă ca medie a clasei: raportarea la media clasei nu este o apreciere obiectivă; introduce o stare conflictuală şi competitivă între elevi; notele acordate într-o clasă pot să nu fie pe deplin comparabile sau echivalente cu notele acordate, la aceeaşi disciplină şi aceeaşi probă, în altă clasă. Aceste neajunsuri pot fi depăşite prin raportarea la norme standardizate care au fost validate pe eşantioane mari.

Notarea prin raportare la obiective (denumită şi evaluare criterială) constă în compararea performanței elevului cu un obiectiv dezirabil, formulat în termeni de comportament observabil, educatorul instituind *criteriul de performanță minimă admisă*. Ele se regăsesc în formularea obiectivelor operaționale şi sunt, de obicei, anunțate prin formula: „În urma activității (oră de curs, activitate personală de învățare), elevii vor fi în măsură să …". Cadrul de referință este ansamblul obiectivelor şi activităților de învățare:

a) dacă obiectivele sunt diferențiate pe niveluri de performanță (descriptori de performanță: foarte bine, bine, suficient), rezultatele şcolare ale elevilor pot fi comparate, numai dacă raportarea se face la acelaşi obiectiv (acelaşi nivel al obiectivelor).
b) dacă elevul este apreciat în raport cu el însuşi, nu cu ceilalți elevi, *notarea criterială* are în vedere şi *un criteriu de progres al nivelului de pregătire al elevului*, față de nivelurile achizițiilor sale anterioare.

Testele de cunoştințe, ca teste standardizate, pot fi teste criteriale şi teste normative. *"Principala diferență dintre testele criteriale şi cele normative stă în modul în care sunt interpretate rezultatele candidaților"* (A.Stoica, 2003, p.102). În acest sens, sunt sugestive exemplele următoare:

1. *Evaluare normativă*: rezultatul este comparat cu rezultatele obținute de ceilalți membrii ai grupei: „Ariana a sărit 1,10 m. Este prima din clasă.";
2. *Evaluare criterială*: „Petre a sărit 1,20 m. Criteriul de reuşită a fost fixat, pentru el, în acest an, la 1,25m. Obiectivul nu a fost atins" (Ph.Raynal, A.Rieunier, 1997).

Dacă se postulează că învățarea şcolară trebuie să aducă cu sine schimbări la elevi, măsurarea trebuie atunci să permită *formularea unei judecăți de valoare asupra calității acestor schimbări, nu în scopul de a sancționa, ci mai degrabă de a le ameliora.*

În concluzie, pentru aprecierea rezultatelor şcolare am reținut două modalități de referință: *raportare la obiective* (evaluare criterială), raportare la *norma/media grupului* (evaluare normativă, pe bază de standarde). Dacă *evaluarea criterială indică nivelurile la care a elevul ajunge să realizeze obiectivele, în diferite momente, evaluarea normativă indică scoruri statistice* (arată poziția relativă a elevului în raport de media grupului de apartenență) şi/sau s*tandardizate (*validate pe eşantioane mari, la nivel național, internațional).

Lista subiectelor pentru pregătirea în vederea evaluării finale (examen)

1. Enumerați principalele tipuri de achiziții evaluate la începutul procesului didactic (strategia de evaluare inițială)
2. De ce evaluarea formativă dirijează elaborarea instrumentelor de evaluare?
3. Avantajele şi dezavantajele evaluării sumative
4. Comparați evaluarea normativă cu evaluarea criterială
5. Enumerați strategii de evaluare a rezultatelor şcolare

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE III
METODOLOGIA EVALUĂRII REZULTATELOR ŞCOLARE

Obiective:

La sfârşitul capitolului, veți fi capabili:

- să enumerați forme de examinare orală;
- să enumerați tipuri de probe scrise

- să explicați în ce constau calitățile unei probe (test)
- să stabiliți etapele elaborării unei probe scrise
- să clasificați itemii de evaluare, în funcție de gradul lor de obiectivitate
- să precizați în ce constau metodele de evaluare alternative (fişe de activitate personală, portofoliul, evaluarea asistată de calculator)

🗝**Concepte cheie**: *criteriu de evaluare, examinare orală, probă scrisă, validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate, itemi obiectivi (alegere multiplă, alegere duală, pereche), semiobiectivi (de completare, întrebări structurate, cu răspuns scurt), itemi subiectivi (eseu şi rezolvare de probleme), lucrare practică, portofoliu, evaluare asistată de calculator*

Metode de evaluare. Repere în elaborarea probelor – tipuri de itemi; etape şi norme de elaborare

Metodologia evaluării şcolare desemnează metode specifice activității de evaluare, după cum metodele de învățământ implică o metodologie specifică activităților de predare-învățare. Încercând stabilirea unei corespondențe între acestea, în cele ce urmează, ne propunem să evidențiem *acele metode care susțin activitatea de predare-învățare*: examinarea orală, probele scrise, probele practice, fişe de activitate personală, portofoliul – « jurnal de bord », respectiv « raportul de evaluare » al activității elevului, evaluarea asistată de calculator s.a.

Examinarea orală, ca metodă de evaluare şcolară, se realizează printr-o conversație cu rol de verificare, prin întrebări şi/sau sarcini de lucru care solicită răspunsuri orale sau în scris. Examinările orale prilejuiesc comunicarea directă, *demersurile de instruire /învățare şi activitatea de evaluare fiind, de multe ori, indisolubil legate*. *Tehnicile de realizare a examinărilor orale* sunt numeroase, în funcție de situația educațională concretă. Dintre acestea, cele mai frecvent utilizate sunt:

- *conversația de verificare*
- *interviul*
- *verificarea orală pe bază de imagini,*
- *povestirea sau repovestirea unui*
- *citirea unor dialoguri incomplete,*
- *verificarea orală cu statut de examen*

Cerințele metodologice privind realizarea verificărilor orale vizează tehnica de formulare a întrebărilor, durata examinării, respectarea particularităților de vârstă, acordarea unui timp minim necesar între enunțul întrebării şi răspuns, antrenarea celorlalți elevi, extinderea verificărilor de la memorarea informației şi capacitatea de a o reda, la capacitatea de transfer şi de a opera cu cunoştințele în explicarea altor fenomene

Lucrările sau probele/verificările scrise constituie alt mijloc de evaluare a rezultatelor şcolare. Oricare ar fi modul lor de realizare: probe de control curent (extemporale), probe de evaluare periodică, teze semestriale etc., elevii devin implicați în realizarea activității de evaluare, în primul rând, prin informarea, de regulă (nu întotdeauna), asupra datei şi asupra conținuturilor din care vor fi evaluați. De asemenea, prin explicațiile sumare date înaintea rezolvării probei (scopul probei, evidențierea formulării cerințelor, punctaj, modul de răspuns, timpul acordat, etc), ca şi prin cunoaşterea răspunsurilor corecte după încheierea probei, elevii îşi dezvoltă capacități autoevaluative, se simt co-participanți la activitatea de evaluare.

Probele scrise pot fi clasificate, distingând:

a) *Probele de control curent* (extemporalele)
b) *Probele de evaluare periodică*
c) *Probe semestriale - tezele,*

Calitățile unei probe (test)

Ca şi în cazul testelelor de atitudini, de interese, de personalitate, pentru ca rezultatele evaluării să aibă aceeaşi semnificație pentru evaluatori, evaluați, instituții şi societate, probele de evaluare (ca teste de cunoştințe) trebuie să posede anumite calități*: validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate*.

a) Validitatea recunoaşte dacă testul măsoară ceea ce este destinat să măsoare, pe următoarele planuri:

- *validitatea de conținut*

- *validitatea de construct* se referă la acuratețea cu care testul măsoară nivelul unui anumit „construct" (inteligența, creativitatea, capacitatea de a rezolva probleme etc.) şi numai al lui; *conținutul textului din itemii probei trebuie să concorde cu comportamentele prefigurate de obiective şi, implicit, cu conținuturile ce au fost predate şi învățate.*

Validitatea poate fi raportată şi la alte situații. În acest sens, se pot distinge mai multe tipuri:

- *validitatea concurentă* caracterizează un test dacă acele competențe, *testate* de el ca fiind dobândite, sunt *confirmate* şi de rezultatele unui test ulterior care se bazează pe valorificarea superioară a competențelor deja achiziționate;
- *validitatea predictivă* (sau măsura în care un test prevede performanțele viitoare ale unui elev)

Condițiile de validitate evidențiate reies din contestațiile celor examinați atunci când aceştia acuză că solicitările nu concordă cu programa dată; examinatorul a fost prea sever, inconstant în aprecieri, etc.

b) Fidelitatea este calitatea probei de a obține rezultate constante (aceleaşi sau cu diferențe minime), în cazul aplicării sale succesive, dar în condiții de examinare identice, prin aplicarea altor probe ce cuprind itemi cu valoare echivalentă.

c) Obiectivitatea reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți, privind un "răspuns corect/bun", pentru fiecare din itemii unei probe. Testele cu o foarte mare obiectivitate sunt testele standardizate.

d) Aplicabilitatea sau validitatea de aplicare exprimă calitatea probei de a fi administrată şi interpretată cu relativă uşurință.

Elaborarea unei probe scrise

Acțiunile evaluative întreprinse prin probele scrise, ca elemente structurale ale activității didactice, sunt implicate în toate momentele unui program de activitate, având scopuri şi funcții diferite. Caracterul lor procesual permite evidențierea următoarelor **etape**:

1.Stabilirea scopului şi a funcțiilor unei probe

2.Stabilirea conținuturilor esențiale şi a obiectivelor operaționale corespunzătoare

3.Elaborarea / redactarea probei de evaluare

Itemii dintr-un test pedagogic reprezintă *sarcini de evaluare* ce evidențiază legătura permanentă cu *conținuturile* esențiale ale disciplinei, prin raportarea la *finalitățile* corespunzătoare (obiective de referință / competențe specifice) ariei curriculare din care face parte disciplina şcolară.

Prin *itemii obiectivi* se testează un număr mare de conținuturi diferite care solicită capacități cognitive simple: de recunoaştere (itemi cu alegere multiplă), de stabilire a valorii de adevăr (itemi cu alegere duală), de identificare a elementelor corespondente (itemi de tip pereche).

Itemii cu alegere multiplă – solicită alegerea unui *singur răspuns* dintr-o listă de răspunsuri posibile denumite şi *alternative*. Construirea itemilor de evaluare prin tehnica alegerii multiple poate fi făcută prin două variante :

1.Identificarea răspunsului corect dintr-o serie de răspunsuri posibile (alternative)

În cadrul răspunsurilor posibile există un singur răspuns corect numit *răspuns-cheie*, celelalte răspunsuri fiind răspunsuri plauzibile, dar incorecte, numite *distractori*.

2.Alegerea celei mai bune alternative sau alegerea celui mai bun răspuns dintr-o listă de răspunsuri corecte

Itemii cu alegere duală sunt de tipul *DA /* NU; adevarat / fals; acord / dezacord :

Itemi de tip pereche – solicita stabilirea de corespondente / asociatii intre elemente asezate pe doua coloane. Criteriul sau criteriile de baza carora se stabileste raspunsul corect sunt explicate explicit in instructiunile care preced coloanele de permise si raspunsuri

Itemi semiobiectivi - au următoarele caracteristici: solicită un răspuns scurt, limitat ca spațiu şi ca formă ; conținutul lor este sugerat prin structura enunțului / întrebării; sarcina este foarte bine structurată; se pot utiliza materiale auxiliare, dar elevii trebuie să formuleze explicit răspunsul. Din această categorie fac parte *itemii cu răspuns scurt, itemii de completare şi întrebările structurate.*

Itemi cu răspuns scurt presupun o întrebare directă care solicită un răspuns scurt şi precis (expresie, cuvânt, număr, simbol etc.). Cerințele rezolvării acestui tip de itemi sunt ca răspunsul să fie scurt, să nu existe dubii sau ambiguități în formularea propozițiilor de răspuns.

Itemi de completare cuprind un enunț incomplet care solicită completarea de spații libere cu 1 – 2 cuvinte, în concordanță cu sensul enunțului. Recomandările metodologice privind construcția acestor tipuri de itemi sunt: spațiul liber nu va fi pus la începutul propoziției, iar dacă într-o frază există mai multe răspunsuri de completare ce trebuie găsite, acestea trebuie să aibă aceeaşi lungime.

Intrebările structurate cuprind mai multe subintrebari (de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu) legate printr-un element comun. Modul de prezentare include: un material - stimul (texte, date, diagrame, grafice, etc.); subîntrebari; date suplimentare; alte subîntrebări ajutătoare.

Itemi subiectivi dispun de următoarele caracteristici: forma tradițională de evaluare; uşor de construit; solicită răspunsuri deschise; evaluează procese cognitive de nivel înalt; verifică obiective care vizează creativitatea, originalitatea.

Rezolvarea de probleme (situații problemă) solicită implicarea într-o activitate nouă, diferită de cele de învățare curentă, menită să rezolve o situație-problemă.

Itemi de tip eseu solicită elevilor să construiască, să formuleze un răspuns liber, respectiv un text în conformitate cu un set de cerințe date. Aceşti itemi pot fi de tip *eseu structurat / semistructurat*. *Eseul liber (nestructurat)* valorifică gandirea creativă, originalitatea, creativitatea, nu impune cerințe de structură.

Toate tipurile de itemi se pot regăsi în probă scrisă. Prin probele scrise, respectiv *prin itemii acestora, trebuie evidențiată relația dintre ceea ce se evaluează, conținuturile predate şi obiectivele urmărite.*

Probele practice includ: lucrări de laborator, de atelier şi activități practice diverse (pedagogice, de clinică medicală, agricole, veterinare, desene, teme pentru acasă, rapoarte de cercetare, observații la microscop, disecții, efectuarea unor probe sportive, învățarea/exersarea la un instrument muzical, utilizarea de unelte; creațiile artistice sau profesionale, dactilografierea sau stenografierea s.a.).Probele practice sunt utilizate pentru verificarea conținutului experimental şi practic al instruirii.

Fişele de activitate personală a elevilor privesc, în principal, activitatea de lectură şi de muncă independentă cu sarcini multiple: *de învățare eficientă* (pt. lecțiile de dobândire de cunoştințe); *de exerciții* - consolidare, îmbogățirea vocabularului de specialitate (pentru lecțiile de recapitulare); *de activități vizând formarea intelectuală a elevilor şi/sau pentru formarea de priceperi şi deprinderi*. Sunt utilizate atât ca mijloace de învățare, cât şi ca probe de evaluare, constituind, mai cu seamă, într-o evaluare longitudinală, „piesele de rezistență” ale portofoliului de evaluare, incluzând *fişele de muncă independentă* şi *fişele de lectură*.

Portofoliul reflectă dobândirea unor competențe la o anumită disciplină şi într-un timp determinat. Este un instrument complex care reuneşte într-un dosar toate elementele reprezentative pentru activitatea de învățare desfăşurată:

- *fişe efectuate pe parcursul tuturor tipurilor de lecții*: fişe de învățare eficientă (pt.lecțiile de dobândire de cunoştințe); fişe de exerciții - consolidare, îmbogățirea vocabularului de specialitate (pentru lecțiile de recapitulare); fişe de activități de formare intelectuală a elevilor (pentru lecțiile de formare de priceperi şi deprinderi);
- *lucrările aplicative ale elevului* (activități practice, referate, eseuri, lucrări prezentate la diferite cercuri sau comunicări ştiințifice, proiecte, investigații, microcercetări);
- *casete audio-video* privind activități de învățare în situații diferite;
- *grafice, hărți, diagrame* realizate de elevi*;*
- *probe de evaluare* - lucrări de control (probele scrise, teste);
- *aprecieri ale profesorilor* asupra activității elevului; sfaturi, comentarii; s.a.

Date fiind avantajele şi dezavantajele fiecărei forme de examinare, experiența demonstrează utilitatea îmbinării lor.

Cerințe comune tuturor formelor de examinare:

- să se realizeze frecvența şi ritmicitatea notării;
- alegerea metodei şi a procedeelor adecvate materiei, în concordanță cu tipurile de rezultate măsurate
- îmbinarea mai multor metode şi tehnici în vederea verificării unui anumit tip de rezultat.

Evaluarea asistată de calculator

Impactul tehnologiei informatice asupra procesului de învățământ, respectiv asupra activităților sale de bază – predare/învățare, evaluare – cunoaşte, până în prezent, mai multe direcții de aplicații.

- *Computer Assisted Management* (conducerea învățământului): constă în utilizarea acesteia (tehnologiei informatice) pentru rezolvarea unor probleme cu caracter administrativ;

- *Computer-Asisted Learning & Instruction* (instruire asistată de calculator, IAC): presupune utilizarea nemijlocită a calculatorului în procesul predării şi pe timpul lucrărilor de laborator.
- *Computer Based Training* (exersare-învățare asistată de calculator): subiectului i se pun la dispoziție programe specializate (de tip *drill and practice*) care-l ajută să-şi fixeze cunoştințele însuşite anterior.
- *Computer Assisted Testing* (verificare realizată cu ajutorul calculatorului): presupune existența unor programe capabile să testeze nivelul de pregătire al subiecților şi să evalueze răspunsurile acestora.

Aceste tipuri de programe pot fi incluse fie în lecțiile recapitulative, fie în predările curente, pentru fixarea cunoştințelor transmise. Trebuie precizat faptul că nu se poate pune problema transferării exclusive a sarcinii testării pe seama software-ului, profesorul având nevoie şi de contactul direct cu subiectul, pentru aprecierea progreselor înregistrate pe parcursul instruirii, şi poate nu atât în ceea ce priveşte acumularea efectivă de cunoştințe, cât *sondarea capacității de judecată a acestuia, de corelarea şi de interpretarea fenomenelor*. De asemenea, gesturile încurajatoare ale evaluatorului nu pot fi suplinite de calculator.

Lista subiectelor pentru pregătirea în vederea evaluării finale (examen)
1. Enumerați forme de examinare orală
2. Enumerați tipuri de probe scrise
3. Explicați în ce constau calitățile unei probe (test)
4. Stabiliți etapele elaborării unei probe scrise
5. Clasificați itemii de evaluare, în funcție de gradul lor de obiectivitate
6. Precizați în ce constau metodele de evaluare alternative (fişe de activitate personală, portofoliul, evaluarea asistată de calculator)

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE IV
EFECTELE APRECIERII (NOTĂRII) REZULTATELOR ŞCOLARE

Obiective:

La sfârşitul capitolului, veți fi capabili:
- să precizați în ce constau principalele sisteme de apreciere a rezultatelor şcolare;
- să identificați avantaje şi dezavantaje pentru fiecare sistem
- să propuneți criterii de apreciere în cadrul fiecărui sistem de notare
- să identificați variabile care influențează obiectivitatea notării;
- să caracterizați principalele stiluri de notare deficitară, în funcție de principalele criterii: profesorul ca evaluator, trăsături de personalitate, expectațiile sale ca evaluator;
- să denumiți tipuri de erori produse în evaluarea rezultatelor elevilor, în funcție de diferite circumstanțe (de rol, de ordine, de contaminare);
- să explicați cum determină statutul şcolar al elevilor distorsiuni în aprecierea rezultatelor şcolare;
- să enumerați modalități de reducere a divergențelor în notarea rezultatelor şcolare;
- să diferențiați principalele tipuri de prelucrări a rezultatelor şcolare
- să prezentați organizarea datelor şi a rezultatele unei probei de evaluare într-o fişă de centralizare
- să efectuați o fişă pentru analiza de conținut a probei de evaluare
- să propuneți criterii de comparație între *evaluările* operate de persoane diferite (nota profesorului clasei, evaluare externă)
- să enumerați principalii indicatori statistici utilizați în prelucrarea rezultatelor: tabelul rezultatelor, media aritmetică, modul, raportul, mediana
- să calculați indicatorii statistici pentru o situație dată
- să comentați semnificațiile valorilor obținute, în funcție de indicatori.

🗝**Concepte cheie**: *notare numerică, notare literală, notare prin calificative, notare prin culori, notarea strategică, notarea sancțiune, notarea speculativă, notarea etichetă, efectul halo, efectul de*

anticipație, efectul de rol, efectul de contrast, efectul de contaminare, eroarea logic, tabelul rezultatelor, media aritmetică, modul, raportul, mediana

1. Sisteme şi criterii de apreciere a rezultatelor şcolare

O primă distincție se face între: note, propoziții, calificative; exprimare nonverbală, ectosemantică. Putem determina modele de apreciere în care judecățile sunt exprimate prin cifre, litere, calificative, culori. Clasificarea constituie ea însăşi un sistem de apreciere.

NOTAREA NUMERICĂ: cifre ordonate pe o scală metrică; două aspecte explică existența mai multor modele:

- *semnificația mărimii cifrelor* prin care se exprimă aprecierea, respectiv mărimea celor două segmente prin care se delimitează starea de reuşită de starea de eşec. La noi, segmentul ce caracterizează reuşita are şase valori, iar cel ce caracterizează eşecul are patru valori.
- *scala notelor însăşi*.
    1. 10 trepte în România, Finlanda
    2. 7-8 trepte în cele mai multe sisteme
    3. 1-5 sau 5-1
    4. alte scale: 10-20 note în Franța, 13 note în Danemarca.

Avantaje şi limite:
- sub raportul utilizării lor, scalele cu 7-8 trepte permit o apreciere cu precizie a notării, fără dificultățile pe care le implică notarea mai mare de 10 trepte.
- cea mai precisă evaluare este scala binară admis/respins; ca şi scala cu trei trepte, permite o diminuare a erorilor de apreciere, dar nu permite o nuanțare.

NOTAREA LITERALĂ este specifică țărilor anglo-saxone. Ordinea alfabetică e corelată cu ordinea descrescătoare a rezultatelor:

A- foarte bune
B- bune
C- medii
D- slabe
E- nesatisfăcătoare
F- foarte slabe

Există variații de la un sistem la altul, astfel, în SUA, Teste standardizate şi etalonate stabilesc, în funcție de un punctaj, nota literală, astfel:
A– 100 de puncte (excelent)
B- 80-90 de puncte (bun)
C- 70-80 de puncte (mediu)
D- 60-70 de puncte (slab)
E- 50-60 de puncte (eşec)
Sub 50 de punte: eşec. Altă determinare: 3 trepte, respectiv:

H- Honor: performanțe foarte bune;
S- Satisfaction: satisfăcător, mediu;
U- Unsatisfaction: nesatisfăcător.

Nu există bacalaureat, ci se eliberează un certificat pe baza creditelor. Admiterea în învățământul superior se face pe baza următoarelor criterii:

- număr de credite (condiție cantitativă);
- condiție calitativă: se admit numai creditele A şi B;
- recomandări profesori;
- probe, teste psihologice, medicale, cunoştințe practice.

NOTAREA PRIN CALIFICATIVE este folosită mai rar ca notarea numerică sau literală.

- Alternativă la notarea numerică şi literală, modalitate auxiliară a sistemului oficial de notare prin convertirea notelor în calificative.
- 4-5 trepte: excepțional, foarte bine, bine, suficient, nesatisfăcător.

- Performanțele sunt marcate pe o curbă de distribuție care pune în evidență grupul cu performanțe înalte, medii, scăzute (v. Curba lui Gauss).
- Forma cea mai simplă este cea binară: admis/respins.

NOTAREA PRIN CULORI este unul din sistemele de notare cele mai vechi; acum este restrâns, fiind cel mai utilizat în învățământul preşcolar. La Drept: bile negre – nesatisfăcător

Bile roşii – nivel mediu

Bile albe – performanță foarte bună.

2. Distorsiuni în aprecierea rezultatelor şcolare. Modalități de reducere a subiectivismului în aprecierea rezultatelor şcolare

Obiectivitatea notării rezultatelor şcolare este afectată de anumite circumstanțe care sunt responsabile de variații semnificative, întâlnite fie la acelaşi examinator în momente diferite (variabilitatea intraindividuală), fie la examinatori diferiți (variabilitatea interindividuala), la care se adaugă o serie *de variabile dependente de contextul şcolar.*

Personalitatea şi atitudini ale evaluatorului constituie sursă de divergențe în apreciere. Incidența acestora asupra acțiunilor evaluative se poate produce în următoarele situații: a) profesorul ca realizator al procesului de instruire şi b) profesorul ca examinator.

Stilurile deficitare promovate de profesori ca evaluatori sunt variate:

- *notarea strategică* se manifestă în tendința de subapreciere a performanțelor elevilor – din cauza mentalității potrivit căreia „notele de 9 sau 10 nu sunt pentru elevi" sau că notele prea mari acordate în prima parte a anului şcolar ar reduce capacitatea de mobilizare la efort;
- *notarea „sancțiune"* se concretizează în aprecierea rezultatelor elevilor prin note sub limită („1", „2"), pentru atitudini sau fapte (şoptitul, copiatul etc.) care nu au legătură cu nivelul de pregătire;
- *notarea „speculativă"* constă în sancționarea prin notă a unor erori sau lipse de cunoştințe, chiar şi atunci când acestea nu au fost asimilate de marea majoritate a elevilor clasei sau nu constituie concepte-cheie, vizate de obiectivele programei;
- *notarea „etichetă"* – este urmarea unei păreri favorabile/nefavorabile despre un elev, reflectată în tendința de menținere în „zona valorică" în care s-a aflat o perioadă, fără a ține seama de evoluția sa ulterioară.

Trăsături de personalitate ale profesorului îşi găsesc expresia în „*ecuația personală a examinatorului*" sau în „*eroare individuală constantă*" şi care se manifestă în actul evaluativ ca fiind: sever/indulgent, constant/fluctuant, capricios (cu toane), prietenos/distant etc.

Expectațiile sau „aşteptări ale evaluatorului" influențează aprecierile privind rezultatele şcolare în două moduri, în funcție de tipul reprezentărilor pe care profesorul şi le-a format cu privire la potențialul de învățare al unor elevi:

a) „*efectul halo*" exprimă tendința de a supraaprecia rezultatele unor elevi sau de a trece cu vederea unele greşeli sau rezultate slabe, sub influența impresiei generale bune despre aceştia (efect de generozitate, efect blând).
b) „*efectul de anticipație*" este cunoscut şi sub denumirea de „*efectul pygmalion*" sau „efectul oedipian" se află în directă legătură cu presupoziția conform căreia „*expectanțele/predicțiile se (auto)împlinesc*" şi reflectă subaprecierea performanțelor elevilor, ca urmare a părerii nefavorabile pe care educatorul şi-a format-o despre capacitățile acestora.

Diversele circumstanțe în care se realizează actul evaluativ constituie, alături de variabilele de personalitate, alte surse de divergențe în aprecierea rezultatelor şcolare. Dintre acestea sunt evidențiate: efectul de rol, de contrast, de ordine.

- *efectul de rol* apare în circumstanțele în care educatorul raportează factorilor decidenți, de care este „dependent", coeficientul de promovabilitate; asemenea cerințe antrenează deformarea evaluării, prin tendința de apreciere indulgentă a performanțelor elevilor;

- *efectul de contrast* sau *efectul de ordine* apare ca urmare a accentuării diferențelor de nivel dintre performanțele unor elevi; lucrări sau răspunsuri orale sunt apreciate mai bine dacă urmează după unele mai slabe sau mai exigent, mai sever, dacă urmează după unele mai bune;

- *efectul de contaminare* sau *de ancorare* se poate referi la o dependență între evaluări (lucrări) care se succed, în sensul că aprecieri obținute anterior exercită o atracție a celor următoare, acestea tinzând să se apropie de cele anterioare, chiar dacă nivelul rezultatelor este diferit; este cazul situației în care cunoaşterea notelor atribuite de alți evaluatori influențează aprecierea unui evaluator.

- *Eroarea logică* sau *eroarea constantă* constă în substituirea obiectivelor şi a parametrilor importanți ai evaluării prin obiective secundare, cum ar fi acuratețea şi aşezarea în pagină, efortul depus de elev, gradul de conştiinciozitate etc.

Statutul şcolar al elevilor generează circumstanțe ce sunt surse de distorsiuni în aprecierea rezultatelor şcolare, în funcție de tipul de clasă/şcoală de proveniență; astfel, apartenența la o şcoală foarte bună conferă avantaje, elevii de aici fiind apreciați mai generos şi invers, proveniența dintr-o şcoală cu rezultate mai slabe atrage o apreciere mai severă.

Variabilitatea aprecierilor poate fi determinată fie de câte un factor singular prezentat mai sus, fie de un complex de doi sau mai mulți factori.

Reducerea divergenţelor în notare poate fi realizată „a priori” sau „a posteriori”; printre modalitățile sugerate, menționăm: alegerea unei scale de notare adecvată, adoptarea unui barem de notare, elaborarea de descriptori de performanță; multicorectarea (de către cel puțin doi corectori), „ajustarea” notelor (reglarea sistemului de notare a doi corectori care au apreciat foarte diferit aceeaşi lucrare), consensul în utilizarea scalei de notare, ca şi în poziționarea performanței acceptabile.

3. Valorificarea evaluărilor privind rezultatele şcolare pentru ameliorarea procesului didactic

Prelucrarea şi analiza rezultatelor probelor de evaluare

Acțiunea de evaluare nu se încheie cu notarea. Multe alte judecăți valorice sunt emise/ mai pot fi emise prin prelucrarea datelor. *Tehnicile de prelucrare* sunt foarte apropiate celor utilizate în prelucrarea unor investigații ştiințifice, deoarece implică utilizarea aparatului matematico-statistic; sunt accesibile profesorilor de orice specialitate şi permit organizarea şi prezentarea datelor în tabele, reprezentări grafice cu o mare putere de sugerare. *Precauțiile* utilizării tehnicilor statistice de prelucrare a rezultatelor probei de verificare vizează faptul că semnificațiile acestora se pot deosebi de cele utilizate în alte domenii de activitate. În mod curent, profesorul realizează asemenea operații pentru grupuri mici de elevi; cercetările pe grupurile mici nu sunt atât de concludente ca pe grupurile mari.

TIPURI DE PRELUCRĂRI:

1. Organizarea datelor şi a rezultatelor probei de evaluare
2. Prelucrare statistică

<u>1.Organizarea datelor şi a rezultatelor probei de evaluare</u>

a) utilizarea unor *fişe de organizare a probei* pe următoarea structură: obiectivele şi conținuturile supuse verificării; sarcinile de lucru introduse în probă; consemnarea rezultatelor.

b) *Analiză de conținut a probei*, cu evidențierea datelor următoare:

Răspunsuri		Greşeli tipice	Frecvența lor
satisfăcătoare	nesatisfăcătoare		

c) *Comparație între evaluările* operate de persoane diferite, prin mai multe modalități:

ELEVI	NOTE		
	S	P	E

1 ..			
Total valori	140	120	108
Media notelor	8,20	8	7,90
Nota modală - nota cu frecvența cea mai mare -	9	8	8
Amplitudinea notelor - diferența dintre nota cea mai mare şi nota cea mai mică -	10-4	10-4	10-4

S – ultima notă sumativă
P – nota profesorului
E – evaluare externă

Sunt modele posibile de fişe, este necesară prelungirea activității de evaluare prin prelucrare statistică şi de conținut a rezultatelor probei, degajând concluziile menite să autoregleze activitatea profesorului în perioada următoare.

2.Prelucrare statistică

TABELUL REZULTATELOR :

Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nr. elevi	4	9	10	8	4	3	2	-	-	-

De aici se realizează toate celelalte operații de prelucrare statistică: calculul mediei aritmetice, nota modală (nota cu frecvența cea mai mare), întinderea scalei notelor, amplitudinea scalei

MEDIA ARITMETICĂ este o mărime relativă ce poate fi calculată atât pentru seriile simple, cât şi pentru cele cu frecvențe.

1. *Media aritmetică simplă*
- este rezultanta a mai multor măsurători (rezultate individuale) pe o perioadă determinată; este dată de câtul dintre suma acestor valori şi numărul lor: $x = \frac{\Sigma x_i}{n}$

2. *Media aritmetică ponderată*
- se calculează pentru seriile cu frecvențe, adică în cadrul clasei sunt mai mulți elevi cu aceeaşi notă.
- Formula de calcul pentru seriile cu frecvențe este: $x = \frac{\Sigma x_i f_i}{\Sigma f_i}$

MODULUL (modulul, dominanta, nota modală) este nota cu frecvența cea mai mare.
- este determinat din tabel, prin citirea seriei, nu din calcule;

RAPORTUL n/N se referă la o parte a grupului, raportat la total
Ex.: Din 36 de elevi, au promovat 33: n/N = 33/36.
PROCENTUL este valoarea raportului exprimată în procente; exprimă ponderea unei valori în mărimea totală.
MEDIANA este valoarea centrală a unei serii ordonate care împarte această serie în două părți egale;
- este o medie de poziție: acea valoare a rezultatelor, pentru care jumătate din elevi au obținut rezultate mai mari sau egale decât ea.

Pentru o serie simplă (simetrică, cu aceeaşi frecvență):
- cu <u>număr impar de termeni</u>: mediana este termenul din mijloc.
  10 9 **8** 7 5
- cu <u>număr par de termeni</u>: mediana este media celor doi termeni din mijloc.
  10 9 **8** **7** 5 4
  15:2= 7,50

În etapele următoare aplicării unei probe, tehnicile de evaluare utilizate de cadrele didactice trebuie să fie orientate pe selectarea şi organizarea conținutului activităților, astfel încât acesta să fie adaptat şi predat în concordanță cu capacitatea de învățare caracteristică grupului de subiecți. Evaluările întreprinse sistematic favorizează acțiuni operative de valorificare-monitorizare, asigură *cunoaşterea efectelor pe care modul de predare*

le produce asupra învățării şi favorizează *adoptarea măsurilor adecvate pentru optimizarea/transformarea procesului de predare-învățare*. Susținând (îmbogățind, ameliorând) învățarea şi predarea, activitatea de evaluare poate fi privită mai mult ca *evaluare pentru învățare şi evaluare pentru predare* decât ca modalitate de control, devenind, în sens autentic, parte integrantă a procesului didactic.

Lista subiectelor pentru pregătirea în vederea evaluării finale (examen)

1. Enumerați principalele sisteme de apreciere a rezultatelor elevilor
2. Precizați în ce constă semnificația mărimii cifrelor în cadrul sistemului de apreciere numeric.
3. Care este sistemul cu cea mai precisă evaluare? În ce constă dezavantajul acesteia?
4. Cum se corelează tipurile de rezultate şcolare cu ordinea literelor, în cadrul sistemului de notare literal?
5. Care este semnificația culorii roşii, în sistemul de notare prin culori?
6. Care sunt principalele variabile care influențează obiectivitatea notării
7. Caracterizați principalele stiluri de notare deficitară, în funcție de principalele criterii: profesorul ca evaluator, trăsături de personalitate, expectațiile sale ca evaluator
8. Denumiți tipuri de erori produse în evaluarea rezultatelor elevilor, în funcție de diferite circumstanțe (de rol, de ordine, de contaminare)
9. Explicați cum determină statutul şcolar al elevilor distorsiuni în aprecierea rezultatelor şcolare
10. Enumerați modalități de reducere a divergențelor în notarea rezultatelor şcolare
11. Enumerați principalele tipuri de prelucrări a rezultatelor şcolare
12. Prezentați organizarea datelor şi a rezultatele unei probei de evaluare într-o fişă de centralizare
13. Efectuați o fişă pentru analiza de conținut a probei de evaluare
14. Propuneți criterii de comparație între *evaluările* operate de persoane diferite (nota profesorului clasei, evaluare externă)
15. Enumerați principalii indicatori statistici utilizați în prelucrarea rezultatelor
16. Calculați media, mediana, modul pentru rezultatele unei probe de control ale cărei rezultate se prezintă astfel:

Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nr. elevi	4	2	5	6	4	2	1	1	-	1

17. Comentați semnificațiile valorilor obținute, în funcție de indicatorii statistici calculați

Test pentru autoevaluare

1. Starea de reuşită în cadrul sistemului numeric românesc are
   a. două trepte
   b. şase trepte
   c. patru trepte
   d. cinci trepte
   e. zece trepte

2. Dificultățile cele mai mari de notare le are scala numerică
   a. cu cinci trepte
   b. cu două trepte
   c. cu zece trepte
   d. cu mai mult de zece trepte

3. În învățământul preşcolar este utilizată frecvent notarea prin calificative.
   a. adevărat
   b. fals

Răspunsuri: 1b, 2d, 3b

Temă de lucru

Întocmiți un studiu (referat) cu tema „Sisteme de evaluare a rezultatelor şcolare în țările lumii"

Resurse www:

http://evaluation.wmich.edu

Test pentru autoevaluare

I. Marcați răspunsul considerat corect:

1. Analiza greşelilor tipice este realizată prin:
    a. tabelul rezultatelor
    b. fişa de organizare a probei
    c. analiza de conținut a probei
    d. media aritmetică
    e. modul
2. Nota cu frecvența cea mai mare este dată de:
    a. media aritmetică
    b. modul
    c. raport
    d. amplitudine
    e. analiza de conținut a probei

3. Acuratețea şi aşezarea în pagină, efortul depus de elev, gradul de conştiinciozitate primează față de obiectivele evaluării în:
    a. eroarea logică
    b. efectul de ordine
    c. efectul halo
    d. notarea etichetă
    e. efectul de ancorare

4. Subaprecierea performanțelor elevilor, ca urmare a părerii nefavorabile pe care educatorul şi-a format-o despre capacitățile acestora caracterizează:
    b. eroarea logică
    c. efectul de ordine
    d. efectul halo
    e. efectul pygmalion
    f. efectul de ancorare

II. Stabiliți valoarea de adevăr a următoarelor propoziții:

1. Anumite circumstanțe sunt responsabile de variații semnificative la acelaşi examinator.
2. Notarea strategică se manifestă în tendința de supraapreciere a performanțelor elevilor
3. „*Efectul halo*" exprimă tendința de a supraaprecia rezultatele unor elevi
4. Efectul de contrast mai este cunoscut şi sub denumirea de efect halo
5. Lucrările sau răspunsurile orale sunt apreciate mai bine, dacă urmează după unele mai slabe (efect de ordine)
6. Proveniența dintr-o şcoală cu rezultate mai slabe atrage o apreciere mai indulgentă.

Răspunsuri: I. 1c, 2b, 3a, 4e
II. 1A, 2F, 3A, 4F, 5A, 6F

7.EXEMPLE DE TESTE DE AUTOEVALUARE DIN TOATĂ MATERIA
pentru evaluarea cunoştințelor la TMI şi TME

MODIFIED TRUE/FALSE

Stabiliți valoarea de adevăr a următoarelor propoziții sau fraze:

1. *„Procesul de învățământ este singura formă de organizare a activității instructiv-educative”*
    a. Adevărat
    b. Fals

2. Obiectul de studiu al didacticii este formarea personalității elevului.
    a. Adevărat
    b. Fals

3. Intenționalitatea procesului de învățământ se concretizează obiective instructive şi educative.
    a. Adevărat
    b. Fals

4. Principiile procesului de învățământ constituie normativitatea activității didactice.
    a. Adevărat
    b. Fals

5. Principiul însuşirii temeinice a cunoştințelor este un principiu care vizează conținutul învățământului.
    a. Adevărat
    b. Fals

6. O metodă de învățământ poate deveni, într-o situație nouă, procedeu al altei metode.
    a. Adevărat
    b. Fals

7. Asigurarea conexiunii inverse este o etapă a lecției mixte. Verificarea şi evaluarea rezultatelor de la sfârşitul lecției se bazează pe conexiunile inverse de pe parcursul orei.
    a. Adevărat
    b. Fals

8. În condițiile evaluării formative (continue), proba de evaluare scrisă trebuie să realizeze clasificarea elevilor după notele obținute.
    a. Adevărat
    b. Fals

9. Evaluarea formativă se realizează prin verificarea tuturor elevilor din întreaga materie.
    a. Adevărat
    b. Fals

10. Un test poate fi utilizat în toate metodele de evaluare (orale, practice, scrise)
    a. Adevărat
    b. Fals

MULTIPLE CHOISE

1. Obiectul de studiu al Teoriei instruirii (Didacticii generale) este dat de:
    a. activitatea de învățare
    b. metodele de învățământ
    c. procesul de învățământ
    d. activitatea de predare
    e. proiectarea didactică

2. Precizați componentele principale (fundamentale) în procesul de învățământ:
   a. metode, tehnici, strategii
   b. resurse tehnico-materiale
   c. predarea, învățarea, evaluarea
   d. conținutul şi timpul de învățare
   e. resursele umane şi relațiile pedagogice stabilite între acestea

3. Completați cu atributul corespunzător: „Procesul de învățământ are caracteristica unui proces unui proces ………………unitar.”
   a. bilateral
   b. unilateral
   c. multilateral
   d. integral
   e. parțial

4. Desemnați caracteristica principiilor didactice exprimată prin formularea: ”Legitățile procesului de învățământ au în vedere toate componentele procesului de învățământ ca sistem unitar”.
   a. caracter normativ
   b. caracter sistematic
   c. caracter general
   d. caracter dinamic

5. Însuşirea de cunoştințe, formarea de capacități intelectuale se realizează într-un timp foarte scurt prin utilizarea:
   a. metodelor de comunicare orală
   b. metodelor de comunicare scrisă
   c. metodelor de descoperire
   d. metodelor bazate pe contactul cu realitatea
   e. metodelor bazate pe acțiune directă

6. Metoda cu ajutorul căreia, prin întrebări succesive, elevii sunt conduşi spre dobândirea de cunoştințe noi este:

a) problematizarea
b) conversația euristică
c) conversația introductivă
d) conversația de clasificare
e) conversația de aprofundare

7. Transmiterea unei cantități mari de informație într-un timp foarte scurt este un avantaj pe care-l oferă utilizarea:

a) conversației euristice
b) problematizării
c) exercițiului
d) expunerii
e) demonstrației

8. Formarea priceperilor şi a deprinderilor se realizează prin:

a) metoda conversației catehetice
b) metoda demonstrației
c) metoda explicației
d) metoda exercițiului
e) metoda problematizării

9. Organizarea procesului de învățământ pe clase şi lecții este inițiat de:
    a. J.A. Comenius
    b. J.J. Rousseau

10. Precizați metoda de învățământ care poate constitui procedeu al metodelor de verificare orală:
    a. problematizarea
    b. exercițiul
    c. conversația catehetică
    d. conversația euristică
    e. activitatea cu manualul

11. Utilizarea reprezentărilor grafice sau pe baza unui desen, la tablă, se realizează în cadrul metodei:
    a. explicației
    b. demonstrației
    c. exercițiului
    d. conversației
    e. studiului de caz

12. Evaluarea sumativă/cumulativă se realizează:
    a. la începutul procesului de învățământ
    b. imediat după începutul noului program
    c. imediat după evaluarea formativă
    d. la sfârşitul unei structuri unitare din punct de vedere tematic
    e. concomitent cu evaluarea formativă, atunci când se pun note

13. Pentru verificarea conținutului experimental şi practic al instruirii se utilizează, mai ales, :
    a. verificările orale
    b. lucrările scrise
    c. probe practice
    d. metode evaluare alternative (referat, portofoliu)
    e. testul docimologic

14. Variabilitatea aprecierilor rezultatelor elevilor, cauzată de influența notelor date de alți profesori, este o „eroare de evaluare” denumită:
    a. efect de contrast
    b. efect de anticipație
    c. efect de contaminare
    d. efect blând
    e. efect Pygmalion

15. Verificarea tuturor elevilor şi a întregii materii este realizată prin tehnicile strategiei de:

a) Evaluare inițială
b) Evaluare cumulativă
c) Evaluare formativă

III. Stabiliți corespondența între numărul întrebării şi varianta considerată corectă, după următoarele variante de răspuns:

a. dacă ambele sunt adevărate şi există relație cauzală între ele
b. dacă ambele sunt adevărate, dar nu există relație cauzală între ele

c. dacă prima este adevărată şi a doua este falsă
d. dacă prima este falsă şi a doua este adevărată
e. dacă ambele sunt false

Analizați conținutul celor două părți ale frazei şi stabiliți legătura dintre ele, notând în fața numărului întrebării litera variantei considerată corectă:
____ 1. Teoria generală a procesului de învățământ poartă denumirea de didactică specială (metodica predării). Legile generale ale procesului de învățământ se manifestă în mod specific, la nivelul fiecărei discipline şcolare.

____ 2. Principiile procesului de învățământ desemnează normele particulare de activitatea didactică. Principiile procesului de învățământ sunt abordate în perspectivă sistemică.

____ 3. Procedeele didactice sunt tehnici limitate de acțiune. Metodele de învățământ cuprind un ansamblu organizat de procedee didactice.

____ 4. Lecția mixtă cuprinde toate verigile/etapele reprezentative ale unei activități instructiv-educative. Tipul de lecție cel mai frecvent întâlnit în practica şcolară este lecția de dobândire de cunoştințe.

____ 5. Succesiunea secvențelor/etapelor unei lecții este întotdeauna aceeaşi. Dintr-o lecție introductivă poate lipsi etapa de verificare a cunoştințelor anterioare.

_____ 6. Evaluarea formativă se realizează prin verificarea tuturor elevilor din întreaga materie. Evaluarea inițială stabileşte un „diagnostic” pe baza de probe orale şi lucrări scrise.

______ 7. Notarea reciprocă dezvoltă la elevi capacitatea de autocontrol. Asigurarea conexiunii inverse este o etapă a lecției mixte.

______ 8. Probele scrise permit o bună individualizare a ritmului elaborării răspunsurilor. Probele orale sunt mari consumatoare de timp.

______ 9. Un test poate fi utilizat numai la probele scrise. Itemii (întrebările) testului de evaluare sunt în funcție de obiectivele şi conținuturile verificate.

______ 10. Sistemele de notare/apreciere sunt numai sisteme numerice. Notarea elevilor trebuie efectuată în condiții de obiectivitate deplină.